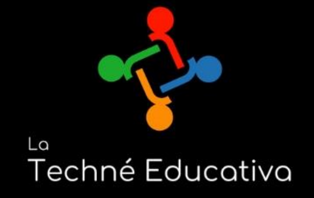
La Techné Educativa en Pandemia



Diálogos para una educación inclusiva desde la virtualidad

SUSANA COPERTARI
CLAUDIO LOPES NEVES
CLAUDIO DELMASCHIO
(compiladores)

RCE / BRASIL
EDITORA

LA TECHNÉ EDUCATIVA EN PANDEMIA
Diálogos para una educación inclusiva desde la virtualidad

Susana Copertari
Claudio Neves Lopes
Claudio Delmaschio
(Compiladores)

LA TECHNÉ EDUCATIVA EN PANDEMIA

Diálogos para una educación inclusiva desde la virtualidad

1.ª Edição

São Paulo, Brasil
2023



COPERTARI, Susana; LOPES, Claudio Neves; DELMASCHIO, Claudio. La Techné Educativa em Pandemia: Diálogo para una educación inclusiva desde la virtualidad. São Paulo. RCE, 2023. 188 p.

ISBN: 978-65-00-71566-8
DOI: https://doi.org/10.46616/editorarce-978-65-00-71566-8

CDD – 370

Editor-Chefe: Irineu Lopes
Diagramação: Danilo D'avila Negresco
Capa: Sebastián Lusa- Pepo Garelli
Imagem da capa enviada pelos autores criação: Susana Copertari; Sebastián Lusa- Pepo Garelli
Redação e Revisão: Prof. Claudio Delmaschio.
Colaboradoras de Gestão: Nora Reina e Jorgelina Kolodzinski.

Editora RCE
Miracatu – SP – Brasil
Telefone +55 13 99805-7324
https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/2/index
contato@periodicosrefoc.com.br

AGRADECIMIENTOS

A los y las Docentes Autoconvocados de la provincia de Santa Fe (Argentina).

Al Dr. Claudio Neves Lopes y su editorial RCE editora (Brasil), por concretar la edición de esta obra, cocompilador, coautor y ponente de los Diálogos de la Techné Educativa a quién agradecemos su apoyo incondicional, participación e invalorable generosidad.

A los colegas Prof. Claudio Delmaschio por su invalorable trabajo profesional y ético de revisión, corrección, sistematización de la obra.

A las Profesoras Nora Reina y Jorgelina Kolodzinski por su colaboración siempre profesional, desinteresada, pertinente e incansable.

Al Profesor y Analista en Sistemas de Información Sebastián Lusa, quién hizo posible con su profesionalismo y compromiso la creación del espacio digital de "La Techné Educativa" (Sitio Web Oficial y Logo identificatorio).

A las autoridades y colegas de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR), especialmente al Director del Doctorado en Educación Dr. Fernando Avendaño.

Al Dr. Fernando Avendaño (UNR) y al Dr. Gerardo Kahan (UNR) por haber hecho posible la institucionalización del espacio con la creación de La Techné Educativa Asociación Civil Sin Fin de Lucro y colegas firmantes, especialmente a Claudio Delmaschio, Roberto Barrón, Raquel Gioffedo, Neldo Candelero, Sebastián Lusa.

A los y las autores y autoras, docentes, profesionales, investigadores, tesistas y estudiantes que participan en los "Diálogos de La Techné Educativa" y en la escritura de este libro, tanto a nivel nacional como internacional.

PREFÁCIO

Prof. Dr. Claudio Neves Lopes[1]
UNIVR
(Brasil)

Prefaciar uma obra por si só já é uma honra enorme, ainda mais ter participado desde a trajetória pensada da Techné educativa, pela amiga e colega do Doutorado em Educação, da Universidade Nacional de Rosario, Faculdade de Humanidades e Artes.

Reencontrar textos que já ouvimos de seus autores na época, que discutimos com a urgência de um contexto incerto e que serviram de referência para nossas práticas de ensino na modalidade virtual, que imperava naquele momento em que vivíamos, é uma oportunidade que, quando oferecida, deve particularmente ser aproveitada, pois sua contribuição foi e será de extrema relevância.

Nas experiências que são narradas e que desejamos expor neste monográfico, podemos afirmar que ela não se materializa apenas nos textos como prescrições, mas também, em ações de acompanhamento às trajetórias educativas que os docentes narram, na formação de seus discentes de uma perspectiva afetiva, inclusiva e transdisciplinar e em seus vínculos interinstitucionais entre Estado, organizações sociais e sociedade civil articulando escola e território.

Cabe destacar, que este monográfico é resultado de 19 encontros realizados de forma virtual e semanais por videoconferência, todas as terças-feiras, das 18h às 21h, de 07/07/2020 a 11/11/2020, com o objetivo de discutir e refletir sobre os conhecimentos dos colegas especialistas com o trabalho em (EaD) e com as Tecnologias Educacionais, Currículo e Didática, Avaliação Colaborativa, Design de Materiais Multimídia, Cinema e Educação, Videogames Educativos, Políticas Educacionais, Inclusão Educacional, Capitalismo Cognitivo, Ensino em Convergência, Espaços Comunitários, Direção Educacional e Gestão, Vínculo Social e Subjetividade em Tempos de Pandemia. Com a participação da Universidade Nacional de Rosario, universidades nacionais e estrangeiras, UNESCO Chile, participaram como um espaço de reflexão e crescimento conjunto, compartilhando conhecimento sobre (EaD), o Plano Vuelvo a Estudiar Virtual (EEMPA 1330), seus princípios, desenho curricular, planos de estudo, módulos didáticos, tutoriais, materiais e dispositivos artesanais ao serviço do ensino mediado pelas TICs e da Formação de Professores no paradigma e-learning afetivo.

Portanto, os textos dos autores aqui expostos e da experiência narradas em questões sobre o papel dos atores envolvidos em nível global nos permitiram reconhecer nossos textos um posicionamento sobre a importância aos estudos nos diferentes níveis de gestão, nacional, provincial/estadual e local para compreender as dinâmicas e dramas mais específicos que os atravessam, por um lado, e por outro, a abordagem que deposita a preocupação em compreender a interrelação entre macropolítica e micropolítica articulando-as ao nível territorial local. É possível notar nesta abordagem aquelas relacionadas à atualização das questões sobre a capacidade do Estado e do Governo regular as ações educativas de acordo com as suas legislações vigentes em seus países, onde se articulam a macro e a micropolítica.

Ademais, acreditamos que a

[1]Coordenador do curso de Licenciatura em Educação Especial – UNIVR. Doutor em Educação. Mestrado em Educação pela Logos University International. Possui graduação em Pedagogia - Faculdades Integradas do Vale do Ribeira (2011), Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Metropolitana de Santos (2014), Pós-graduação em Educação Especial. Ênfase em Deficiência Intelectual pela Universidade Cruzeiro do Sul (2015) e Pós-graduação em Transtorno do Espectro Autista pela Universidade Cruzeiro do Sul (2016). Professor de Sociologia e Sala de Recurso na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e Docente no grupo UNISEPE/UNIVR e Coordenador do curso de Licenciatura em Educação Especial. Diretor executivo da Revista Científica Educação, São Paulo/Brasil.

produção de materiais digitais e curriculares também tem sido reconhecida no campo das inovações pedagógicas e das políticas curriculares, por seus atores internos e organizações externas de toda natureza, como inovações educacionais incrementais, revolucionárias e de melhoria contínua.

PRÓLOGO

Prof. Claudio Delmaschio[2]
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Reencontrarnos con textos que en su oportunidad ya hemos conocido de boca de sus autores, que hemos discutido con la urgencia de un contexto incierto y que nos sirvieron de referencia para nuestras prácticas docentes virtuales es una oportunidad que, cuando se da, se la disfruta con un particular interés.

La tarea de revisar estos artículos, adaptados a las exigencias del formato requerido por la editorial, con una mirada inquisitivamente gramatical y escudriñadora de su estructura textual no es un trabajo arduo como se podría suponer, sino la invitación a volver a visitar voces que poblaron esos dos años de aislamiento por la pandemia, las cuales ahora resuenan como testigos de una etapa singular.

Esas palabras, esas caras que solamente veíamos encuadradas en pequeños recortes de nuestras pantallas, esos cuadros y diapositivas que acompañaban los discursos, todos los recursos de los que podíamos echar mano tenían detrás de sí un sujeto que solidariamente intentaba compartir un aspecto de su conocimiento, una porción de su experiencia, unas horas de su tiempo para acompañar a un significativo conjunto de docentes que buscábamos respuestas.

En este monográfico resuenan sus voces a través de su escritura (otro esfuerzo más para contribuir a una mayor difusión de estas ideas). Una labor que, entre idas y vueltas de mails con archivos, correcciones, explicaciones y definiciones, incrementó los lazos entre amigos que llevaban años sin verse, colegas con situaciones similares, intelectuales con intereses comunes, docentes en pleno ejercicio de su vocación.

Volver a estas exposiciones, como dije anteriormente, no ha sido un mero ejercicio de recopilación, ha significado un aprendizaje, una actualización, una suerte de lectura en clave histórica, política y social, ya que no son textos casuales, no han tenido por objeto la mostración de una brillantez intelectual endogámica ni han pretendido descubrir nada oculto.

Se trata de una serie de producciones que traslucen solidaridad, emanan deseos de colaborar y compartir temores, saberes, preguntas, inquietudes, pero por sobre todas las cosas, son testigos de un momento histórico que nuestra sociedad padeció y en el que la política no estuvo a la altura de las circunstancias. Y como ser testigos no es ostentar la verdad, sino cooperar con la construcción una versión más completa de los hechos, como intelectuales tratamos de cumplir esa tarea.

La Techné Educativa hoy puede arrogarse el título de ser la portadora de un discurso que le hizo frente a la cuarentena y, honrosamente, brindó a los docentes santafesinos, argentinos y latinoamericanos un espacio de contención y apoyo semanal.

Esta publicación da cuenta del valor testimonial de esos encuentros y sigue compartiendo sus propósitos y sus esperanzas en la educación desde estas páginas.

---

[2] Profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras por la Universidad Nacional de Rosario. Profesor en el Profesorado, Licenciatura y Traductorado en Portugués de la Escuela de Lenguas de la Fac. de Humanidades y Artes de la U.N.R. Exdocente del Profesorado de Lengua y Literatura y el Traductorado de Inglés del IES N° 28 de Rosario. Secretario del Centro de Estudios Españoles de la Fac. de Humanidades y Artes de la UNR. Miembro Activo de La Techné Educativa Asociación Civil Sin Fin de Lucro.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1

Prof. Dra. Susana Copertari[3]
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Tecnológica Nacional
(Argentina)

Esta presentación intenta dar cuenta de la metamorfosis sufrida por los *Diálogos de La Techné Educativa* durante la pandemia. Comenzó con una sesión en vivo por Instagram, pasando por la creación del sitio web "La Techné Educativa" como lo indica su logo, con sesiones por Google Meet, cual "Oráculo Pagano" (DELMASCHIO, 2020), hacia su institucionalización en una Asociación Civil Sin Fin de Lucro. Siguiendo la idea de proceso. Esta presentación incluye un recorrido por los diálogos y el Capítulo 1 en ensamble.

En el mes de junio de 2020 un grupo de "Docentes Autoconvocados" de la provincia de Santa Fe se contactaron con nosotros, como especialistas en Educación a Distancia (EaD) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), para organizar seminarios de formación en la modalidad. Su pedido obedecía a la falta de formación docente en entornos virtuales de los y las docentes para afrontar la crisis pandémica mundial - sin interrumpir el dictado de las clases en todas las modalidades del sistema educativo-, a falta de políticas públicas por parte del Estado Nacional y Provincial en la modalidad.

El día 07 de julio comenzamos a transmitir por Instagram el primer encuentro, cuya convocatoria se llamó **"*Educar en la Virtualidad en Tiempos de Pandemia*"**[4] a cargo de quién escribe, integrando también el Capítulo 1 de esta obra, a partir de las enseñanzas de la Dra. Mariana Maggio, Directora de la Maestría en Tecnología Educativa (UBA) en su sitio de Instagram y sus producciones.

En virtud de la importante respuesta, decidimos emprender con el Prof. Sebastián Lusa, docente Analista en Sistemas, este gran desafío. Armó y consolidó un sitio web que denominamos **"Diálogos de La Techné Educativa".** Inspirados en los filósofos griegos, principalmente en el presocrático **Heráclito,** con el **arjè del fuego** como principio y origen de todo cuanto existe, junto a la idea de movimiento inacabado en un tiempo del no tiempo y **Sócrates**, con sus **diálogos** a través de la **mayéutica** como método para alcanzar la sabiduría abrazamos el acto de **"parir el conocimiento"** emprendiendo este enorme reto. Estos filósofos, nos condujeron a pensar en la **"Techné"** como nombre para nuestro espacio, siendo desde ese momento **"La Techné Educativa".**

Techné es arte, creación, creatividad, va mucho más allá de la mera técnica como a veces se la indica. Este concepto vino a abrazar un esperanzador proceso colectivo. Una techné concebida como un espacio colaborativo y colectivo de una comunidad de práctica, "dispuesta para la imaginación, la investigación, el desarrollo y, sobre todo, la claridad que, mantenerse paralizado esperando que las cosas se aclaren es casi una condena al ostracismo" (RUIZ, 2023).

Representando un universo virtual metamorfoseado entre lo tradicional, lo decimonónico con lo actual, en un mundo tridimensional donde lo más notable en el

[3] Doctora en Educación (FHyA UNR). Especialista y Magister en Docencia Universitaria, UTN. Licenciada y Prof. en Ciencia Política (UNR). Diplomada en Filosofía Política -Mención Honorífica (EduRed-México). Diplomatura de Estudios Avanzados en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (FCPOLIT-UNR). Tutor Virtual Humanizador en el Paradigma "Affective e-learning". Grupo TEIS Universidad de Granada-España) y FCEIA- UTN. Docente Investigadora de Posgrado (UNR/UTN). Directora PID: "Políticas Universitarias de Formación Docente para una Ciudadanía Digital Socio-inclusiva" (FHyA-UNR). Directora de la Maestría Interinstitucional sobre Estudios en Construcción de Ciudadanía (FHyA UNR). Presidenta de la Techné Educativa Asociación Civil Sin Fin de Lucro. Fue Directora Provincial de Innovaciones Educativas (Ministerio de Educación Sta. Fe. Co-Creadora del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual (Ministerio de Educación Santa Fe). Avendaño y Copertari (Coords) libro: ¿Qué Escuela para la Postpandemia? (2022) Homo Sapiens (Argentina) Autora del libro sobre la Tesis Doctoral "Educar al Homo Virtual" En búsqueda de una Didáctica del Arjè desde una Mayéutica Interdisciplinaria (2023). Editorial INOVAR (Brasil); entre otros.

[4] Texto presentado en *Diálogos de la Techné Educativa el 07 de junio de 2020 por Instagram.*

cambio de paradigma es la idea del **TIEMPO** y el **ESPACIO,** directamente relacionados con una experiencia inmersiva, como fue en pandemia Covid 19 la virtualización de la enseñanza. Fenómeno educativo que fue posible vivir y sentir gracias a la existencia de Internet y a la utilización de diversos dispositivos tecnológicos que posibilitaron la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en otros formatos y con otro tipo de presencialidades.

El 14 de julio, contando ya con nuestro sitio web, el Google Meet y el canal de YouTube, comenzamos los diálogos todos los martes de 18.00 a 21:00 con la participación de un grupo muy importante de colegas de todos los niveles y modalidades que se fueron sumando y participando activamente junto a los y las especialistas invitados hasta el 20 de noviembre del 2020 titulado "*Cambiando el tablero: videojuegos y aprendizajes emergentes*" a cargo de la Prof Dra. Carina Lion de la Universidad de Buenos Aires.

En 2021 retomamos los diálogos en el marco de un regreso paulatino a la presencialidad, en burbujas, con alternancia, turnos rotativos, entre otros matices, -coincidente con la institucionalización de nuestro espacio como "**La Techné Educativa Asociación Civil Sin Fin de Lucro"-**. Lo hicimos el 17 de noviembre con un diálogo titulado "*Política global de la esperanza. Repensar la praxis crítica en tiempos de destrucción*" a cargo de la Prof. Dra. Ana Cecilia Dinerstein de la Universidad de Bath del Reino Unido.

Durante el periodo crítico de Pandemia mundial realizamos diecinueve diálogos de *La Techné Educativa* que, en esta obra, hemos dividido en capítulos respetando el orden cronológico en que se llevaron a cabo y obran en el índice. Cada martes del 2020 los diálogos cobran vida a través de sus protagonistas. Se transformó en un lugar de encuentro virtual, acogedor, en el que se compartían experiencias, sentires, proyectos, angustias, vivencias y pérdidas por el Covid, mientras se sumaban colegas argentinos y extranjeros: uruguayos, chilenos, brasileños, colombianos, guatemaltecos, españoles, ingleses, ecuatorianos, peruanos, trascendiendo fronteras, la mayoría docentes que buscaban reinventar sus clases en la virtualidad; doctorandos y maestrandos de la Facultad de Humanidades y Artes UNR, de la Universidad Tecnológica Nacional Regional Rosario y de otras universidades nacionales y extranjeras.

Es importante considerar que todos los diálogos fueron un aporte sustancial para pensar en una **Educación a Distancia sin distancias**, mediada por tecnologías, donde el tema recurrente fue el de la **inclusión socioeducativa** frente a la crisis pandémica mundial y al Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO). Sin lugar a dudas, las brechas entre incluidos y excluidos se venían agudizando con nichos de pobreza y marginalidad debido a la falta de políticas públicas en general y educativas en particular, conectividad, accesibilidad, disponibilidad de recursos tecnológicos en los hogares, docentes, estudiantes e instituciones, plataformas educativas públicas y seguras.

La ***Techné*** abrió la discusión sobre cómo educar en tiempos disruptivos, entre tensiones y grandes desafíos de cara al porvenir. ¡Otra educación! se estaban viniendo, otras escuelas y universidades y otra modalidad de enseñanza y aprendizaje inexorablemente híbrida (MAGGIO, 2020, 2021, 2022) El virus quería expresar algo de ese futuro incierto y teníamos que descifrar el lenguaje. La enseñanza virtual había llegado para quedarse, casi con pretensiones universalistas (COPERTARI, 2020).

El 27 de noviembre del año 2018 la Organización Mundial de la Salud (OMS) frente a la crisis pandémica mundial que se avecinaba sostuvo: "la necesidad de una colaboración internacional continua, no solo en el caso de una pandemia, sino también en simulacros y construcción de defensas para tal evento". "La preparación requiere

un esfuerzo continuo" y "los mecanismos sólo son fuertes si los usas con frecuencia" (s/p).

Del mismo modo, nos preparamos para afrontarla y nos preguntamos: ¿La educación cambia? En el *Diario Xataka* (27 de abril de 2020) encontramos un artículo donde se presentan una serie de consideraciones respecto de la pandemia mundial.

Desde el inicio pusimos en diálogo algunos conceptos, ideas, perspectivas, tensiones, experiencias, preocupaciones, prácticas, horizontes y desafíos junto a especialistas, docentes e investigadores de nuestro país y de otros países perteneciente a distintas universidades, como los diálogos con el Dr. Claudio Neves Lopes de Brasil, organizaciones como la que sostuvimos con la Dra. Catalina Opazo (UNESCO/ Chile), el Mg. Wilson Chiluiza Vásquez y la Mgtra. Sol Parra (Club de Investigadores -Ecuador). La problemática perentoria a tratar fue la necesidad de virtualizar la enseñanza con políticas robustas, aprender de las experiencias, cambiar los métodos y diseños curriculares como fueron los diálogos con la Dra. Maggio (UBA), la Dra Lion (UBA), la Prof. Mena (UTN) y el Dr Avendaño en relación a achicar contenidos pensando en menos por más, flexibilizar tiempos y espacios académicos e institucionales, atender las desigualdades de todo tipo frente al avance del capitalismo cognitivo (TORRES SANTOMÉ, 2020, en su *Diálogo de la Techné Educativa*).

Como afirma Gonfiantini (2020) en su diálogo de La Techné, es necesario pasar de un ***Cronos*** lineal, con un principio y un fin a un ***Kairós*** Educativo, al tiempo de dios, que es quien posee toda la sabiduría para los Griegos de la Antigua Grecia, "un tiempo del no tiempo", sin principio ni fin.

En esta obra reunimos un abanico de miradas, intentando capturar cada momento de los diálogos, recapitulando con diferentes voces, narrativas, biografías escolares, tesis, investigaciones, experiencias, prácticas, teorías y metodologías que han servido de insumo a *La Techné*. Del mismo modo, con la opinión de expertos y a su vez integrantes del Directorio de la Comisión Directiva de "La Techné Educativa Asociación Civil Sin Fin de Lucro", como el Prof. Dr. Gerardo Kahan (Tesorero), el Prof. Dr. Fernando Avendaño (Secretario), junto a quién escribe está presentación, en su rol de Presidenta, delineando colectivamente también con vocales y otros miembros propuestas sobre temas importantes que en 2020 necesariamente estaban puestos en debate: *"Educación a Distancia, Tecnologías y Virtualización"* y *"Problemáticas de la Educación Contemporánea en Tiempos de Crisis Pandemia Mundial"*.

Apelando a la **esperanza** ante el avance de políticas neoliberales que homologan educación a mercado dialogamos en *La Techné Educativa* con la Prof. Dra. Ana Cecilia Dinerstein (2021) con un tema interesantísimo sobre la constitución política en tiempos de abstracción pero con un pensamiento esperanzador. A partir de este enorme desafío y tomando en cuenta las predicciones del epidemiólogo de Harvard Marc Lipsitch, quién señaló que en el año 2019/2020, entre el 40 y el 70% de la población mundial se infectara con el coronavirus, decidimos fortalecer el espacio.

La misma OMS ha pedido al mundo que se prepare para una "potencial pandemia" (...) los epidemiólogos avisaban que la aparición de una nueva enfermedad abría una enorme cantidad de escenarios. El mejor de ellos era que fuéramos capaces de controlar la enfermedad en el foco de Wuhan y la provincia de Hubei; el peor, que el coronavirus se transformara en una nueva enfermedad estacional, un coronavirus endémico, una nueva gripe (DIARIO XATAKA, 27 de febrero de 2020). Ante esta alarmante realidad nos preocupó: si la pandemia ya se venía previendo como flagelo pandémico mundial, ¿qué hicieron los gobiernos con sus políticas públicas, sus estrategias y gubernamentalidades para prevenirla? y ¿cómo habían preparado el sistema

educativo para afrontarlo? Fue importante entonces preguntarse e intentar dar respuestas alternativas sobre qué entendemos por innovaciones educativas en este contexto pandémico mundial.

Las Innovaciones Educativas implican la implementación de un cambio significativo en el desarrollo de las mismas tendientes a crear, recrear, diseñar, fortalecer, propiciar y transformar, no sólo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino además los tiempos y espacios en los que la educación acontece, los lenguajes y sus contextos socio políticos, económico, culturales e históricos (COPERTARI y CARLACHIANI, 2018, s/p). Según estas especialistas, no sólo implica equipar a las escuelas con tecnologías educativas -computadoras, tablets, acceso a internet-, sino que se deberían incluir acciones tendientes a revisar y resignificar las lógicas tradicionales de las instituciones, con el objetivo de brindarles un mayor dinamismo y flexibilidad. Estas requieren de una transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje que promuevan el diálogo de saberes, la posibilidad de incorporar nuevos formatos y múltiples lenguajes.

Implementar innovaciones educativas disruptivas y de mejora continua es necesario para que la escuela, como institución social, pueda participar activamente de estos cambios, no sólo en el plano del equipamiento y reformas de infraestructura, sino también en los proyectos pedagógicos, diseños curriculares, prácticas docentes, pedagógicas y vínculos más cooperativo con el contexto. Las innovaciones educativas invitan a pensar en la justicia social, curricular y pedagógica, en tanto prácticas plurales y democráticas que incluyan a todos los sujetos, con sus diferencias y diversas culturas en este tipo de sociedades complejas, excluyentes y desiguales (CONNELL, 2006; TORRES SANTOMÉ, 2011; RIVAS, 2017; AVENDAÑO y COPERTARI (coords), 2022).

La calidad educativa de la enseñanza y los aprendizajes requiere en la actualidad de nuevos formatos y presencialidades; de propuestas innovadoras que contemplen características situadas, disruptivas y contextualizadas para atender a los sujetos y sus subjetividades desde la complejidad (MORIN, 2002).

El propósito fundamental de las innovaciones educativas que surgieron en los ***"Diálogos de la Techné Educativa"*** se sostienen en el principio de la emancipación y transformación de los sujetos pedagógicos, a través de una educación que contemple la complejidad socio cultural y fomente el pensamiento crítico en clave del sur global, donde el Pensamiento Crítico Popular Latinoamericano de Freire (2010) y Gadotti (1998) junto a la Pedagogía de la Complejidad de Morin (2002) se hicieron presentes constantemente con sus bases epistemológicas, ideológico-políticas y socio- histórico pedagógicas desde una perspectiva intercultural y transdisciplinar. Las innovaciones pedagógicas suponen deconstruir las formas tradicionales del aprendizaje escolar y la academia a partir de reconocer diferentes modos de enseñar y aprender que tengan en cuenta el cuerpo, el movimiento, los lenguajes, los sentidos, las subjetividades y los saberes populares (GIOFFREDO, 2020 en su *Diálogo de la Techné Educativa*).

Pensar en **innovar** las prácticas educativas nos invitó a situarnos en un contexto singular, contando con los recursos disponibles y con aquellos actores que se pudieron convocar, desde un entramado de redes para trabajar en diferentes modos de hacer, pensar y sentir las instituciones educativas, como **instituciones reversibles,** plurales y democráticas (TROFFE, 2020 en su *Diálogo de la Techné Educativa*), desde políticas públicas educativas capaces de gestionar, planificar y organizar los modos en que la educación transcurrirá, con otras lógicas para trabajar en entornos virtuales, combinados, mixtos e interactivos como en las experiencias de ***Extensión con estudiantes de psicología,*** **el** ***Cineduca (ANEP)*****, las** ***Ciencias Exactas desde***

un pensamiento crítico*, los *Derechos Humanos*, los *Videojuegos Serios y la gamificación; Clases interactivas en la Facultad de Bioquímica (AITA, 2020; MARQUISIO, FERREYRA PÈREZ; LÓPEZ FLORES; LION, GERLERO, 2020 en sus respectivos *Diálogos de la Techné Educativa*).

Educación y educadores entre pandemias y epidemias

Una pandemia es una enfermedad infecciosa que afecta a seres humanos, es de afectación generalizada por su grado de propagación a lo largo de un espacio geográficamente generalizado de rápida circulación del virus que la provoca. El vocablo es de origen griego πανδημία, de παν (pan, todo) y de δήμος (demos, pueblo) y su significado refiere a "reunión de todo un pueblo" (DICCIONARIO DIGITAL. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2020).

Una pandemia no es otra cosa que una epidemia a escala mayor, más extendida. Una epidemia es una enfermedad que alcanza un nivel de incidencia mayor que el normalmente esperado. Por lo tanto, una enfermedad que se extiende más de lo esperado y en forma mucho más extensa de lo que se preveía y es considerada una pandemia. (*Clarín*, 11 de marzo de 2020). ¿Cómo habrán afectado las pandemias y epidemias, en la historia de la humanidad, los escenarios educativos? Seguramente el impacto de las pandemias y epidemias, en todas las épocas y más las que han demandado un aislamiento social seguramente deben de haber afectado los procesos educativos de enseñar y aprender, más aún desde la aparición de la escuela como institución.

Según la UNESCO (2020) a principios de marzo del 2020 los cierres de colegios en trece países para frenar la expansión del coronavirus han perturbado las clases de 290,5 millones de escolares en todo el mundo, una cifra sin precedentes.

En las últimas dos semanas de marzo del 2020, trece países habían ordenado el cierre de escuelas y otros nueve impusieron medidas semejantes a escala local para impedir la expansión del COVID-19 según la ONU (Organización de Naciones Unidas). Si los nueve países con restricciones locales acaban generalizando a nivel nacional las clausuras de centros educativos, otros 180 millones de niños y jóvenes se quedarían sin acceso a la enseñanza.

Esta situación puso en alerta todos los sistemas educativos y principalmente a los educadores/as; la mayoría de los países llevaron adelante un proceso de virtualización de la educación.

Relatos, Narrativas y Experiencias Entre Especialistas, Investigadores y Académicos Dialoguistas

¿Cómo pensar la virtualización de la educación y los escenarios educativos de cara al futuro?

Creemos que la virtualización de la educación ha llegado para quedarse y se ha instalado en las comunidades educativas, pero en muchas de ellas, la vuelta a la presencialidad parece haberse adormecido. Las comunidades no estaban preparadas para afrontar el aislamiento social sin asistir a clases, con docentes sin o escasa formación en la modalidad para trabajar en entornos virtuales.

Esta situación trajo como consecuencia una gran desestabilización en docentes, instituciones, gobiernos, ministerios de educación, estudiantes, padres, familias y comunidades; produjo constantes conflictos intersubjetivos y entre la teoría y la práctica escolar, ya que no se tenía en claro cómo accionar en una realidad crítica y crísica con **tensiones entre teoría y prácticas** (KAHAN y SOSO, 2020 en su *Diálogo de la Techné Educativa*). Un entorno prácticamente desconocido, produciendo un sentimiento de ansiedad, frustración, miedo, angustia y desamparo por parte del Estado y sus autoridades como gestores de políticas públicas y en los y las educadores (DOCENTES AUTOCONVOCADOS, 2020, en su *Diálogo de la Techné Educativa*) (CHILUIZA VÁSQUEZ Y SOL

PARRA, 2020 en su *Diálogo de la Techné Educativa).*

Sabemos que el coronavirus modificó instantáneamente la forma en que se debía impartir educación; la escuela y el hogar se convirtieron en el mismo lugar para estar tras las necesarias regulaciones efectuadas. La necesidad de reinventar la clase en los y las docentes se hacía perentorio, interrogar la enseñanza y los modos en que se construyen los conocimientos (MAGGIO, 2020 en sus respectivos *Diálogos de la Techné Educativa*). Según la UNESCO, más de 861.7 millones de niños y jóvenes en 119 países se vieron afectados al tener que hacer frente a la pandemia global. Llevar la escuela a casa significó enfrentarse a no poder ofrecer comidas adecuadas, y mucho menos la tecnología o conectividad necesarias para el aprendizaje online, un enorme desafío de equidad educativa que puede tener consecuencias que alteren la vida de los estudiantes más vulnerables.

Políticas Sobre la Educación a Distancia, la tecnología y la virtualización

En las últimas décadas desde que se produce el cambio tecnológico y el advenimiento de la cultura digital, la pedagogía de la virtualización ha estado casi ausente de las políticas públicas educativas por parte de los Estados y sus gubernamentalidades.

Cecilia Sagol (2020) afirma "el docente debe estar actualizado y conocer. El docente tiene primero que nada conocer bien su material. Estar actualizado y saber. Si no sabe matemática por mejor computadora que tenga no puede enseñar matemática. Y con un buen conocimiento actualizado de su disciplina puede poner la Tic al servicio para mejorar la calidad de los aprendizajes de los chicos. (…)" (s/p).

Continúa reflexionando cuando dice: (...) queda muy claro que el acceso a la tecnología es un derecho, en este caso, a la educación. Es imposible convertir una casa en una escuela, pero en la medida de lo posible en este contexto, se debe tratar de recortar un espacio, un lugar, un tiempo para hacer las cosas de la escuela (SAGOL, 2020, s/p). Esta especialista señala con su reflexión uno de los problemas cruciales con los cuales nos encontramos los especialistas en la (EaD) y las y los educadores a partir del aislamiento social, de la falta de normativas y reglamentación en los niveles nacional, provincial y de gobiernos locales.

Desde este lugar, reconocemos que no ha habido sistemáticamente una **formación** docente continua en la modalidad. Cuando hablamos de producir innovaciones nos referimos a promover un cambio significativo en el desarrollo de las políticas tendientes a crear, recrear, diseñar, fortalecer, propiciar y transformar, no sólo los procesos de enseñanza y aprendizaje sino, además, los tiempos, espacios y lenguajes en los que la educación acontece y sus contextos (GONFIANTINI, 2020; CENACCHI, 2020, ALUCIN, 2020 en sus respectivos *Diálogos de la Techné Educativa*).

Una formación docente continua en innovaciones pedagógicas debe proponer recuperar los materiales y documentos que trabajan los y las docentes en sus clases presenciales pero resignificados para la virtualidad, buscando la recreación del **oficio docente** para asumir el papel de docente tutor en la virtualidad para una enseñanza y un aprendizaje que deben acercar la distancia y corporalidad entre estudiantes y docentes de un modo articulado, para ponerlos a disposición de éstos y sus familias con un sentido recapitulador, pedagógico y didáctico a través de proyectos educativos que tengan significatividad social en este contexto (KOLODZINSKI, 2020, en su *Diálogo de la Techné Educativa*).

Implica la implementación de una transformación en relación con distintas epistemologías, metodologías, prácticas, experiencias y narrativas de la praxis educativa. Promover el despliegue de otros tiempos, espacios, agrupamientos, modos de conocer, transitar y construir saberes significativos supone pensar en

otros formatos, más dialógicos e integrales, como, por ejemplo, el de la **perspectiva interdisciplinaria** y el de los **múltiples lenguajes** que se vienen implementando con muy buenos resultados (COPERTARI, 2020; CARLACHIANI, 2020; FANTASÍA, 2020, MAGGIO, 2020 en sus respectivos *Diálogos de la Techné Educativa*).

Mariana Maggio (2020) se preguntaba al respecto en su Diálogo en *La Techné Educativa*, ¿cómo generar propuestas de enseñanza atractivas en espacios virtuales? ″Desde hace años la educación funciona adentro y afuera del aula; en la escuela, pero también en las redes, en las series y en los juegos en línea. Allí están los chicos. En la virtualidad, lo que tenemos que hacer los docentes es traer el cuerpo. No en términos de realidad aumentada sino de que en lo tecnológico esté también lo humano. En este contexto de aislamiento por el coronavirus, los docentes tenemos que trabajar también con nuestras emociones, nuestras preocupaciones. Como si estuviéramos en la escuela; si en el aula nos conectamos intensamente con lo que pasa, si dialogamos, nos enojamos, nos emocionamos, en la virtualidad tiene que estar eso también: mi tono de voz, mi mirada. El desafío es que las plataformas y sus infinitas posibilidades no nos deshumanicen".

Mariana Maggio plantea trabajar desde una **didáctica en vivo** y lo cuenta en su cuenta de IG (*Instagram*); Webinar abiertos a un espacio de colaboración, consulta, asesoría en tiempo de coronavirus, con distintas instituciones, escuelas, equipos universitarios que la han consultado, frente a la pregunta de "¿cómo puede llevar adelante sus clases un equipo docente que no tenga experiencia en entornos digitales?", nos dice: "que hay una trama que tiene que ver con articular y construir acuerdos entre las políticas, las instituciones, los docentes, las familias y los estudiantes" (MAGGIO 2020, en su *Diálogo de la Techné Educativa*).

En los entornos digitales hay que generar encuadres nuevos desde el sentido común. Si un chico estaba ocho horas en el colegio, con actividades que se iban alternando, entre los recreos y sus amigos, no podemos esperar que esté esas mismas horas sentado delante de una computadora porque no sería formativo en función del acceso; ese es otro gran tema en esta sociedad tan desigual, dónde se pueden pensar propuestas maravillosas que, impliquen redimensionar los tiempos de las actividades y trabajar de manera colaborativa con **currículum más minimalista** sin desmerecer la **calidad educativa** (MAGGIO 2020, en su *Diálogo de la Techné Educativa*).

En la provincia de Santa Fe entre los años 2015 al 2019 se implementó un plan de inclusión socioeducativa para jóvenes y adultos (desde los 18 años en adelante, sin límite de edad) que, por múltiples motivos no habían podido ingresar, permanecer, aprender y culminar su escuela secundaria e interrumpido sus trayectorias escolares. Es el Plan Vuelvo a Estudiar - línea Virtual, alojado en la EEMPA 1330 virtual "Rosa Ziperovich", funciona en una plataforma educativa Moodle, con un 89% en la virtualidad y un 11% presencial en 57 sedes de conectividad y presencialidad.

En virtud de la pandemia y el aislamiento social se desarrolla en forma sincrónica y asincrónica totalmente en la virtualidad mediado por tecnologías, en sala de chat, foros, videoconferencias, clases de consulta virtuales, entrevistas, cuestionarios electrónicos, acceso al material curricular y multimedia artesanal, desarrollo de actividades y evaluaciones parciales y finales, encuentro con referentes, tutores, coordinadores, directivos, a través de la plataforma educativa del Ministerio de Educación provincial según Yanina Fantasía Directora de esta Escuela y (FANTASÍA, 2020 en su *Diálogo de la Techné Educativa*).

Esta escuela demuestra en Pandemia estar preparada para afrontar de un modo planificado y organizado sus clases con más de 4000 mil estudiantes, mil cuarenta y nueve graduados, cien aulas virtuales, trescientos cincuenta docentes

tutores formados en un **paradigma "affective learning"** (ORTEGA CARRILLO, 2014), "afectivo e inclusivo" (COPERTARI, 2021); (KOLODZINSKI, 2020, en su *Diálogo de la Techné Educativa*), desde la perspectiva de un paradigma no bancario, crítico y reflexivo que tiene como base la "pedagogía popular latinoamericana" (FREIRE, 2010) desde una mirada compleja (MORIN, 2002), un **diseño curricular pedagógico y didáctico modular e interdisciplinario** (CULLEN, 1997a); (COPERTARI, 2016, 2021, 2023); (MORELLI, 2017).

En esta experiencia se parte del estudio de ejes problematizadores con la metodología de **proyectos de acción socio comunitarios (PASC)** dónde los estudiantes con sus docentes tutores ponen en juego los **saberes educativos de la experiencia** (SEE) (OROZCO, 2014) y los ponen en **diálogo interdisciplinario** mediante los aportes de las diferentes disciplinas (que integran el currículum) al **eje problematizador.** Van en búsqueda de los contenidos conceptuales -utilizando distintas estrategias, metodologías, técnicas y recursos- hacia la apropiación de saberes que resultan socialmente más significativos (SSS) para crear nuevos conocimientos y plasmarlos en sus PASC. Los proyectos cuali-cuantitativos sirven al mismo tiempo como instrumentos evaluativos, son socializados en cada comunidad, los estudiantes explican los proyectos, los contenidos curriculares interdisciplinares utilizados para su elaboración y resolución y son evaluados por sus docentes tutores en las instancias presenciales del (11%) (ALDERETE y CASTAGNAVIZ, 2020 en su respectivo *Diálogo de la Techné Educativa*).

En pandemia estas instancias de encuentro presenciales (uno por mes para cada módulo didáctico), no estuvieron siendo desarrolladas debido al aislamiento social. Las clases se llevaron adelante por Zoom, Skype, videoconferencias, Google Meet; sala de chat en el marco de la plataforma educativa provincial, entre otros, 100% en la virtualidad sin dificultades al tener docentes formados. Los proyectos se van redefiniendo junto con los estudiantes y equipos en base a **acuerdos** que se toman junto al **equipo directivo de gestión** (REINA. 2020, en su *Diálogo de la Techné Educativa*). Los coordinadores junto a los auxiliares, docentes tutores y estudiantes dialogan interdisciplinariamente sobre lo acordado, qué contenidos se van a abordar conforme a cada campo epistémico disciplinar, para crear conocimientos nuevos (COPERTARI, KOLODZINSKI; AVENDAÑO; FANTASÍA; ALUCIN; FARIOLI y RICCI; CENACCHI; CARLACHIANI; GERLERO, 2020, en sus respectivos *Diálogos de la Techné Educativa*).

Los estudiantes tienen mucho para aportar respecto a qué les produce una **motivación más intrínseca** (LITWIN, 2008). Sobre esta problemática de cómo aprenden y cuáles son sus motivaciones, se ponen sus **saberes en una reflexión crítica** (DELMASCHIO, 2020, en su *Diálogo de la Techné Educativa*) y (AITA, 2020, en su *Diálogo de la Techné Educativa*).

En este sentido Maggio (2020) nos dice: "cuando abrís ese juego con los estudiantes entonces, la **clase se enriquece** porque trabajamos siempre mirando para afuera, poniendo en juego la teoría, no desde el lugar de la repetición, sino de la producción. Hay que poner en la calle gente que sea capaz de cambiar la realidad, en un sentido de justicia, de igualdad de oportunidades".

En el caso de las escuelas secundarias sabemos que, si se educa con **justicia social, curricular, educativa y pedagógica**, los adolescentes, jóvenes y adultos sentirán -en su proceso de enseñanza y aprendizaje- que pueden **transformar la realidad** y al mismo tiempo sentirse transformados y por parte de los educadores, los estudiantes han aprendido de un modo significativo socialmente, cuando evaluamos que han podido transferir conocimientos a situaciones problemáticas nuevas

(SKLIAR, 2007); (AVENDAÑO y TORRES SANTOMÉ, 2020; FARIOLI y RICCI, 2020; REINA, 2020, en sus respectivos *Diálogos de la Techné Educativa*).

Desde esta posición sostenemos que en esa Escuela Virtual (EEMPA 1330) se está haciendo historia, porque han podido anticiparse y formar a más de 1500 docentes santafesinos para afrontar este devenir con solvencia y una **praxis sólida, innovadora y transformadora**, además han formado docentes de países latinoamericanos para replicar la experiencia (Uruguay, Chile, Guatemala, Perú), ya que no se puede enseñar y aprender en la virtualidad como en la presencialidad (MENA y SORGENTONI, 2020 en su *Diálogo de la Techné Educativa).*

Los estudiantes de esta EEMPA virtual valoran la **propuesta pedagógica,** la forma de construcción y de educabilidad que propone esta escuela (FANTASÍA, 2020, en su *Diálogo de la Techné Educativa*) y los **aprendizajes emergentes** que se producen mediados por las tecnologías (LION, 2020, en su *Diálogo de la Techné Educativa).* "El tiempo escolar del aprendizaje es tiempo de producción diferenciada de sentidos y de construcción de reglas comunes para su comunicación. No es tiempo para sujetar el deseo de aprender, disciplinando el cuerpo para que el intelecto vea las esencias, o disciplinando la experiencia para que la razón construya objetos. Es tiempo para producir sentidos y reglas de comunicación social en la apropiación de los saberes y los conocimientos enseñados. El tiempo del aprendizaje es fundamentalmente, un **tiempo lúdico,** que genera sus propias reglas sociales de producción diferenciada y de comunicación comprensiva" (CULLEN, 1997, p. 8b); (GONFIANTINI, 2020 en su *Diálogo de la Techné Educativa).*

Ante la pregunta ¿Para qué sirve la escuela? ¿Para qué sirven las universidades? ¿Cómo promover una motivación genuina con tecnologías? Copertari (2021) propone integrar conocimientos y experiencias de lo que acontece fuera de la escuela, para ello hay que elegir temas y objetos culturales que lo posibiliten. Un buen tema puede permitir una gran cobertura curricular además de dotar de significatividad el proceso de conocer, a veces no basta con ser "MERLI" para **provocar la pasión por el conocimiento** (DELMASCHIO, 2020, en su *Diálogo de la Techné Educativa*).

De esta forma se integrarían 4 (cuatro) tipos de conocimientos: personales (relacionados con intereses y experiencias previas), sociales (problemas de las comunidades locales, regionales y del mundo), explicativos (conceptos involucrados en las disciplinas, al conocimiento popular, al sentido común) y técnicos (formas de abordar los conocimientos y comunicar los resultados del acto de conocer). Este tipo de diseños, si bien son complejos y laboriosos, resultan altamente estimulantes para unos y otros en tanto recuperan el interés por enseñar y por aprender. (LITWIN, 2008) (LION, 2020 en su *Diálogo de la Techné Educativa).*

Consideraciones Finales

Los *Diálogos de la Techné Educativa* se constituyeron en un lugar de encuentro para vislumbrar el sentido de los cambios y de las transformaciones de las prácticas pedagógicas, fundamentalmente recuperando el sentido del concepto de inclusión socioeducativa, apelando al mismo tiempo, a profundizar el concepto de **justicia curricular** (TORRES SANTOMÉ, 2011) (TORRES SANTOMÉ Y AVENDAÑO, 2020 en sus respectivos *Diálogo de la Techné Educativa*).

Una **inclusión socioeducativa** efectiva requiere de un curriculum que contemple los intereses de todos y todas, incluyendo a todos y todas en la escuela, más allá del entorno, sea éste presencial, virtual, semipresencial, remoto, mixto, desde una mirada interdisciplinaria (CARLACHIANI, 2020, en su *Diálogo de la Techné Educativa*). La **justicia curricular** exige considerar tanto su dimensión en términos de su redistribución y, por otro

lado, del reconocimiento (AVENDAÑO y TORRES SANTOMÉ, 2020, en sus respectivos *Diálogo de la Techné Educativa*).

A diferencia del modelo compensatorio que se centra en la reparación de las desigualdades materiales, esta concepción de justicia reivindica la necesidad de integrar la redistribución con el **reconocimiento de la diversidad de contextos y culturas** (TORRES SANTOMÉ, 2011; RIVAS, 2017). La **justicia educativa** implica una acción metodológica basada en los ejes y perspectivas integrales y dialógicas entre pedagogía, tecnología y contenidos, orientadas a recrear y repensar estrategias para enseñar, aprender y desaprender. Promueve el **pensamiento crítico** frente a la educación formal, informal y no formal en todos los niveles educativos y en diferentes entornos.

Contribuye a la creación de un proceso de enseñanza y aprendizaje sostenible, innovador y diseñado en el contexto (RIVAS, 2017). Incorporar una "***pedagogía de la virtualización***" (COPERTARI y TROTTINI, 2013*),* involucra distintas dimensiones a considerar al planificar una clase, una actividad, una tarea, aplicar una estrategia, seleccionar un dispositivo tecnológico o material curricular para cualquier nivel: *1. Filosófico-epistemológica. 2. Ontológica 3. Gnoseológica. 4. Subjetiva. 5. Político-pedagógico. 6. Ética y estética. 7. Tecnológico-científica. 8. Etimológicamente: virtual (latín: virtualis). 9. lo virtual, no contrario a lo real sino a lo actual.*

Según Copertari, Sgreccia y Segura (2011) "La virtualidad implica una dinámica de transformación constante en un contexto socio-educativo (pp.3 y 4). "En la actualidad, la **flexibilidad** que ofrece la educación a distancia a través de entornos virtuales o combinados, es una realidad imperiosa" (COPERTARI, 2010); COPERTARI, 2020 en su *Diálogo de la Techné Educativa*); (MENA y SORGENTONI, 2020 en su *Diálogo de la Techné Educativa).*

La pandemia abrió una etapa de cambios signada por una generación de información y conocimiento circulando por la web, junto a un despliegue de oportunidades nunca antes vividas ni imaginadas, acercando la distancia, no sólo en el campo educativo, sino en general. Nos dejó imaginar que la posibilidad de estudiar en forma continua y permanente es un hecho, sin distancias ni tiempos rígidos, estos se han achicado inaugurando una nueva forma de articular las necesidades formativas.

La **EaD** es una **opción educativa democratizadora** e inclusiva que responde a normativas, criterios, principios y objetivos que deben actualizarse y orientarse hacia procesos más innovadores pospandémicos, en el contexto de comunidades de práctica -de enseñanza y aprendizaje- coordinado, institucionalizado, monitoreado y evaluado desde una política educativa nacional, provincial, regional e internacional desde los gobiernos y ministerios de educación (ALUCIN, 2020 en su *Diálogo de la Techné Educativa)*; (GERLERO, 2020, en su *Diálogo de la Techné Educativa).*

Para Copertari (2010) "sólo desde una perspectiva inclusiva, las instituciones educativas podrán hacer frente a las demandas sociales actuales, para garantizar una educación de calidad y reducir la brecha socioeconómica que impide a muchos sectores acceder a la Educación Superior" (p. 350). En la mayoría de los sistemas de EaD latinoamericanos se ha optado por la Educación B-Learning, Semipresencial, Mixta o Híbrida (presencial, no presencial y virtual), a diferencia del modelo E-Learning donde el proceso educativo se desarrolla completamente a través de entornos virtuales.

Según Maggio (2023) la educación que se viene inexorablemente será **"HÍBRIDA",** hay que animarse a pegar el envión y dar el gran salto por el portal que dejó abierto la pandemia como oportunidad, antes de que se cierre. "El saber es hoy simulación virtual de la realidad, y no captación esencial o construcción objetiva. Y esto es así porque quien conoce es un sujeto

ampliado, educado para imaginar posibles". (CULLEN, 1997a s/p).

Referencias Bibliográficas

AVENDAÑO, FERNANDO y COPERTARI, SUSANA (Coords) (2022) *¿Qué Escuela para la Postpandemia?* Homo Sapiens editora.

COPERTARI, SUSANA. (2010). *La práctica docente universitaria en educación a distancia. Procesos Metacognitivos y Buena Enseñanza.* Laborde editor y UNR.

COPERTARI, SUSANA, SGRECCIA, NATALIA. y SEGURA, MARÍA LAURA (2011). "Políticas universitarias, Gestión y Formación Docente en Educación a Distancia. Hacia una Pedagogía de la virtualización". En: *RED - Revista de Educación a Distancia. Nº: 27.* http://www.um.es/ead/red/27. Recuperada el 10 de abril de 2020.

COPERTARI, SUSANA (2017). "Políticas Públicas de Inclusión Socioeducativa. El caso del Plan Vuelvo a Estudiar del Gobierno Santafesino". En: *Webinar RIED/OEA* que se realizó el 27 de julio, a las 14 horas Argentina. http://www.oas.org/es/ried/webinars.asp (Recuperada el 02 de noviembre de 2019).

COPERTARI, SUSANA, GERLERO, CARINA y FANTASÍA, YANINA (2017). "Formación de Docentes Tutores Afectivos e Inclusivos con TIC, en el marco del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual. Nuevos formatos." En: *III Jornadas Nacionales de y V Jornadas de UNC, Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa.* Virtualización de la Educación Superior. Ponencia. UNC. Córdoba.

COPERTARI, SUSANA y CARLACHIANI, CAMILA (2018/2919). "Proyecto de Innovaciones Pedagógicas para trabajar con 50 escuelas innovadoras en la provincia de Santa Fe". Secretaría de Planificación y Articulación Educativa. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

COPERTARI SUSANA. Y LOPES NEVES, CLAUDIO (2020). "Pedagogia da virtualização em Tempos de Pandemia". *Revista Científica de Educación* 4(8), https://orcid.org/0000-0002-1664-2740.

COPERTARI, SUSANA. (2021a). "Currículum Incierto, Interdisciplina y Virtualización de la Enseñanza en una Política Pública de Inclusión Socioeducativa (Santa Fe-Argentina, 2015 a 2019)". *Revista Científica Educ@ção,* v. 5, n. 9, p. 1148-1169, 21 maio.

COPERTARI, SUSANA (2021b): Política Pública de Inclusión Socioeducativa con Jóvenes y Adultos en la Educación Secundaria Santafesina (2015-2019). Análisis del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual en el marco de la Educación A Distancia desde el contexto de una Antropología de las Políticas Públicas". Tesis Doctoral (defendida el 09/08/2022).

COPERTARI, SUSANA (2023). *Educar al Homo Virtual. En búsqueda de una Didáctica del Arjè desde una perspectiva Mayéutica Interdisciplinaria.* Editorial INOVAR, Brasil

CULLEN, CARLOS (1997a). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación.* Buenos Aires: Paidós.

CULLEN, Carlos A (1997b). Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós, 1997. (Ficha Bibliográfica). Federación de Educadores Bonaerenses D.F. Sarmiento Departamento de Apoyo Documental.

DIARIO *AIRE DIGITAL* (05 /04/2020). "La escuela virtual santafesina que sigue dando clases pese al coronavirus y pone a disposición sus contenidos digitales". En: https://www.airedesantafe.com.ar/santa-fe/la-escuela-virtual-santafesina-que-sigue-dando-clases-pese-al-coronavirus-y-pone-disposicion-sus-contenidos-digitales-n151023. (Recuperada el 20 de abril de 2020).

DIARIO *XATAKA* (27 de abril de 2020). "El epidemiólogo de Harvard que predice que este año entre el 40 y el 70% de la

población mundial se infectará con el coronavirus". En: https://www.xataka.com/medicina-y-salud/epidemiologo-harvard-que-predice-que-este-ano-40-70-poblacion-mundial-se-infectaran-coronavirus. (Recuperada, 27 de abril de 2020).

DIARIO *EL LIBERAL* (2020). Entrevista a Cecilia Sagol. "Ante el aislamiento obligatorio "queda claro que el acceso a la tecnología es un derecho a la educación". https://www.elliberal.com.ar/noticia/527720/coronavirus-pais-numero-muertos-ascendio-220?utm_campaign=ScrollInfinitoDesktop&utm_medium=scroll&utm_source=nota del 10 de abril de 2020. (Recuperada, 20 de abril de 2020).

DIARIO *CLARÍN* (2020). "Preocupación global Coronavirus: cuál es la diferencia entre pandemia y epidemia". Bs. As. Sociedad, 11 de marzo de 2020. En: https://www.clarin.com/sociedad/coronavirus-diferencia-pandemia-epidemia_0_PABaAlb_.html. (Recuperada el 15 de abril de 2020).

FREIRE, PAULO (1999, 2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, segunda edición, tercera reimpresión.

GADOTTI, MOACIR (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI, México.

LITWIN, EDITH (1995). *Tecnología Educativa*. Política, historias, propuestas. Buenos Aires: Paidós.

LITWIN, EDITH. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires Paidós.

MAGGIO, MARIANA (2023). *HÍBRIDA*. Enseñar en la universidad que no vimos venir TILDE editora.

MAGGIO, MARIANA (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica*. Buenos Aires: Paidós.

MAGGIO, MARIANA (5 de marzo de 2020). "Enseñar en tiempos de pandemia". Departamento de Educación a Distancia. 2° Webinar - Educación y creatividad en tiempos de #coronavirus. En: https://www.youtube.com/watch?v=lvy5QZ5Qk04. (Recuperada el 10 de marzo de 2020).

MENA, MARTA. (2005). "Educación presencial vs. Educación a distancia. Hacia el Blended Learning". En: https://noticias.universia.com.ar/en-portada/noticia/2005/10/28/371239/educacion-presencial-vs-educacion-distancia-blended-learning.html (Recuperada el 20 de abril de 2020).

MORELLI, SILVIA (2013). "La distancia en la educación universitaria". En: Copertari, S. y Morelli, S (comp.) *Experiencias universitarias de enseñanzas a distancia. Praxis, visiones y horizontes*. Rosario: Laborde Editor.

MORELLI, SILVIA y CARLACHIANI, CAMILA (2016). "Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. La Educación como Acontecimiento". En: https://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/course/view.php?id=3503. (Recuperada el 20 de abril de 2020).

MORIN, EDGAR (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. México, D. F.: Editorial Gedisa.

MORIN, EDGAR (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (Trad. Mercedes Vallejos Gómez). París, Francia: Santillana/UNESCO.

OROZCO, BERTHA. (2014). "Investigación, problematización y producción de conocimiento específico". Conferencia. 24 de octubre de 2014. Ministerio de Educación – Provincia de Santa Fe.

ORTEGA CARRILLO, JOSÉ ANTONIO (2014/2015). Curso Semipresencial de "Tutores Humanizadores, afectivos e inclusivos" Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, Universidad Nacional de Rosario.

RIVAS, AXEL (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Buenos Aires, Argentina.

RUIZ, HERNÁN (2023). Inteligencia Artificial y Metaverso. Universidad del Valle. Conferencia.

SKLIAR CARLOS (2007). *La educación [que es] del otro*. Cap.: IV, V y VII. Noveduc. Bs As.

TORRES SANTOMÉ, JURJO (2011), *La Justicia Curricular. El Caballo de Troya de la Cultura Escolar*. Ediciones Morata. España.

CAPÍTULO 2

Encuentro con docentes de Latinoamérica para pensar en la educación del futuro[5]

Prof. Dra. Susana Copertari[6]
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Tecnológica Nacional (Argentina)

Escrito producto del trabajo de la Techné Educativa en los sucesivos diálogos desde e l día 07 de julio de 2020 –vía Instagram- hasta el 17 de noviembre de 2021 por el sitio web https://www.latechneeducativa.com.ar/ y ha sido publicado por la autora: CURRICULUM INCIERTO, INTERDISCIPLINE AND VIRTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN A POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSIÓN SOCIO EDUCATIVA (Santa Fe - Argentina, 2015 a 2019). Revista Científica Educ@ção, 5 (9), 1148–1169. Obtenido de https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/2/article/view/23. Submetido em abril de 2021- Aprovado em maio de 2021.

Introducción

El trabajo que se presenta es una síntesis de los Diálogos de La Techné Educativa 2020 y 2021 cómo gestora y coordinadora producto de los aportes realizados en el contexto pandémico con una investigación educativa sobre las propias prácticas docentes en Educación a Distancia inscripta en el marco del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Artes (FHyA) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Socializa durante varias sesiones en el espacio colectivo de La Techné Educativa a pedido de Docentes Autoconvocados (Santa Fe), resultados de la tesis doctoral titulada: "Política Pública de Inclusión Socio Educativa con Jóvenes y Adultos en la Educación Secundaria Santafesina (2015-2019). Análisis del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual en el marco de la Educación a Distancia, desde el contexto de una Antropología de las Políticas Públicas" (BALL, 1990; CONNELL, 2006; COPERTARI, 2016; DUBET, 2003; FREIRE, 1974; FELDFEBER y ANDRADE OLIVEIRA, 2015; FOUCAULT, 1997; MAGGIO, 2012, 2020, 2021; MORIN, 1994, 2002; LITWIN, 1997, LION, 2020; 2000; PINKASZ, 2015; RIVAS, 2017; TERIGI, 2014; TORRES SANTOMÉ, 2011; SHORE, 2010; SHORE y WRIGHT, 1997) (1) que fue defendida y aprobada el 09/08/2022. Se trata de una investigación aplicada, no probabilística, interpretativa y socio crítica, con aportes

[5]Texto presentado -que reúne- el Primer *Diálogo de la Techné Educativa* del 14 de julio de 2020 por el Sitio web Techné Educativa https://www.latechneeducativa.com.ar/ creado por el ***Prof. ASI Sebastián Lusa*** *y Diálogos del 21 de Julio de 2020 y 11 de agosto de 2020 respectivamente.*

[6]Doctora en Educación (FHyA UNR). Especialista y Magister en Docencia Universitaria, UTN. Licenciada y Prof. en Ciencia Política (UNR). Diplomada en Filosofía Política -Mención Honorífica (EduRed-México). Diplomatura de Estudios Avanzados en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (FCPOLIT-UNR). Tutor Virtual Humanizador en el Paradigma "Affective e-learning". Grupo TEIS Universidad de Granada-España) y FCEIA- UTN. Docente Investigadora de Posgrado (UNR/UTN). Directora PID: "Políticas Universitarias de Formación Docente para una Ciudadanía Digital Socio-inclusiva" (FHyA-UNR). Directora de la Maestría Interinstitucional sobre Estudios en Construcción de Ciudadanía (FHyA UNR). Presidenta de la Techné Educativa Asociación Civil Sin Fin de Lucro. Fue Directora Provincial de Innovaciones Educativas (Ministerio de Educación Sta. Fe. Co-Creadora del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual (Ministerio de Educación Santa Fe). Avendaño, F y Copertari, S. (Coords) ¿Qué Escuela para la Postpandemia? (2022) Homo Sapiens (Argentina). Autora del libro "Educar al Homo Virtual". En búsqueda de una didáctica del Arjé desde la Mayéutica interdisciplinaria (2023). Editorial INOVAR (Brasil), entre otros.

del método etnográfico y la triangulación intermetodológica que se estaba desarrollando durante el periodo aludido en la referencia (CARR y KEMIS, 1986; DENZIN,1989; DENZIN y LINCOLN, 1998; GUBER, 2006; HABERMAS, 1987; TAYLOR y BOGDAN, 1987). El objetivo es analizar, interpretar y trascender la interpretación siguiendo una perspectiva cualicuantitativa - priorizando la primera - interpretativa y socio crítica. En esta instancia se pone la mirada sobre la política curricular y su diseño modular e interdisciplinario en una Escuela Secundaria de opción semipresencial (EEMPA 1330), desde una mirada acropolítica (COPERTARI, 2020) y del paradigma de la complejidad (MORIN, 1994; 2002).

En el marco del Gabinete Social de la Provincia de Santa Fe (Argentina), integrado por los Ministerios de Salud, Educación, Desarrollo Social y Seguridad surge en el año 2013, el Plan Vuelvo a Estudiar línea territorial (en adelante VAE) y en 2015, la línea virtual (PVAEV), alojada en la Escuela de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA 1330) de opción semipresencial a requerimiento del Consejo Federal de Educación (CFE) de la Nación Argentina, para incluir estudiantes en el marco de la Educación a Distancia (en adelante EaD), mayores de 18 años que no hubieran finalizado la escuela secundaria. Un Plan de inclusión socioeducativa dependiente de la Secretaría de Planificación y Articulación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (Argentina). Se constituyó como Política Pública de los dos últimos Gobiernos Santafesinos (2013-2019) del Frente Progresista Cívico y Social (FPCy S), a cargo de los gobernadores Dr. Antonio Bonfatti (2011 a 2015) e Ing. Miguel Lifschitz (2015 a 2019), ambos del Partido Socialista (PS) - uno de los partidos mayoritarios que integran el (FPCy S), constituido por varios partidos del centro izquierda democrática. Plan de inclusión en consonancia con el concepto de "Calidad Social" del Plan Estratégico Provincial (PEP) -Visión 2030- del año 2012. En éste se define a la escuela pública como un *"espacio de anclaje de las relaciones sociales y comunitarias, del diálogo y la participación como eje fortalecedor del tejido social*" (PEP, 2012, p. 95).

Las políticas educativas implementadas por el Ministerio de Educación en ambos gobiernos estuvieron a cargo de la Dra. Claudia Balagué quién la sustentó sobre tres ejes fundamentales: la **Escuela como Institución Social** donde se propone pensar a la escuela inserta en el entramado de instituciones sociales que componen un territorio y una comunidad; la **Calidad Educativa** como aquella que permite a todos y a todas aprender lo que necesitan en el momento y las circunstancias del contexto en el que viven; la **Inclusión Socioeducativa** basada en la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, a través de distintas instancias educativas que posibiliten una inclusión social profunda y genuina" (2). En materia de política curricular se considera que tiene que haber un currículum integrado que contemple los intereses de todos/todas, incluyendo a los y las estudiantes de los sectores menos favorecidos, por lo cual, se apela al concepto de justicia curricular (CONNELL, 2006; TORRES SANTOMÉ, 2011). Se afirma que no hay justicia social y educativa sin justicia curricular, para Connell, (2006), la justicia curricular se concreta cuando los problemas y contenidos incluyen a los menos favorecidos en términos de acceso, permanencia y egreso. A partir de estos supuestos y coincidiendo con Shore, (2010) nos interesa definir qué entendemos por política públicas: *"las políticas públicas reflejan ciertas "racionalidades de Gobierno" o "Gubernamentalidades*", para (FOUCAULT, 1981) W "una política en estudio con un poder descentralizado donde sus miembros juegan un rol activo y participativo en su propio autogobierno. Para (BALL, 1997) "la política educativa

es un conjunto de enunciados que operacionalizan valores con una intención prescriptiva, por tanto, se trata de la disposición autorizada de valores ideológicos" (p. 7).

En la experiencia que se desea exponer en este trabajo podemos afirmar que, no sólo se materializa en los documentos curriculares como prescripciones, sino también, en acciones de acompañamiento a las trayectorias educativas de las/los estudiantes, en la formación de sus docentes desde una perspectiva afectiva, inclusiva e interdisciplinaria y en sus vinculaciones interinstitucionales entre el Estado, las organizaciones sociales y la sociedad civil articulando escuela y territorio (COPERTARI, 2016). Este artículo intenta volcar algunos resultados del proceso investigativo que venimos realizando, para lo cual presentamos una introducción, un cuerpo de desarrollo mediante una discusión teórica y metodológica, resultados y conclusiones finales.

DESARROLLO

La Ley Nacional de Educación N.º 26.206/2006 establece que la educación es un derecho de quien enseña y de quien aprende (Art. 1), el conocimiento es un bien público (Art. 2), la educación debe ser integral (Art. 4) y el nivel secundario obligatorio (Art. 29). Abre el desafío para profundizar procesos educativos cada vez más democráticos e inclusivos que permitan analizar e interpretar políticas públicas y curriculares que contemplen las diferentes realidades socioculturales y económicas de los/las adolescentes, jóvenes y adultos ante la interrupción de sus trayectorias educativas de forma continua o discontinua (TERIGI, 2014) obedeciendo a múltiples factores.

> "(...) en el plano de las políticas educativas, cuando las iniciativas de gran complejidad, que comprometen distintos niveles de la acción gubernamental, ganan visibilidad y reconocimiento por sus logros, suelen quedar esquematizadas en algún rasgo prototípico que resulta inadvertidamente desvinculado del conjunto de condiciones que las hicieron factibles" (p. 224 y 229).

La Coordinadora de Gestión Territorial (JC) de la EEMPA 1330 durante una entrevista plantea: en este sentido, para garantizar dicha inclusión, los equipos territoriales de los distintos ministerios y gobiernos locales (municipios o comunas), junto a los Consejeros Juveniles del Plan VAE, salen a buscan casa por casa a los estudiantes que interrumpieron sus trayectorias escolares del nivel secundario, los acompañan en su vuelta a la escuela, en cualquier institución educativa secundaria del sistema provincial a fin de impedir una posible estigmatización de "fracaso escolar", con trayectorias de aprendizaje reales continuas o discontinuas, tanto en las instituciones educativas de gestión pública como privada, y en todo el territorio provincial.

Existen situaciones que requieren de espacios o trayectos denominados "*puente*" en la educación técnico profesional (antes llamada no formal), conveniadas con otras instituciones (organizaciones sociales, barriales, vecinales, etc.)" (3). Durante los años 2013 a 2019 se desarrollaron tres líneas de acción en el marco del Plan, la Coordinadora de Planificación y Articulación Educativa (CG) manifestó en su entrevista: "El **Vuelvo a Estudiar "Territorial"** (2013 a 2019), realiza una búsqueda exhaustiva de adolescentes, jóvenes y adultos para acompañarlos en la vuelta a la escuela a partir de la información suministrada de "abandono" que proporciona anualmente un Sistema de Gestión Académica Escolar (SIGAE) de información nominal.

El Vuelvo a Estudiar **"Tiempo de Superación"** (2014 a 2019), a través de la firma de convenios con gremios y sindicatos, las organizaciones laborales posibilitan la concreción de esta línea para garantizar el derecho a la educación secundaria a sus trabajadores. El **Vuelvo a Estudiar "Virtual"** (2015 a 2019), se trata de un nuevo formato de opción

semipresencial (89% en la virtualidad y no presencialidad y 11% en 57 sedes de territorialidad, accesibilidad y conectividad), contempla el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de encuentros presenciales para desarrollo de clases de consulta, evaluaciones parciales y finales, desarrollo y socialización de proyectos de acción sociocomunitarios (PASC), actividades, entre otras".

A partir del 2019, y por un cambio en el signo político de gobierno y gestión -ya no como política de Estado- este proyecto de inclusión continúa alojado con su ideario y principios, en la Escuela 1330 "Rosa Ziperovich" de opción semipresencial, creada por RM N.º 0001/15 con Código Jurisdiccional de Identificación de Escuela/CUE N.º 8204537-00. Aprobada por la Secretaría de (EaD) del Consejo Federal de Educación (CFE) en el año 2015, como EEMPA por ser las instituciones provinciales para la educación de jóvenes y adultos de 18 años en adelante, ya que en materia de educación a distancia y por aquellos años, la (EaD) no estaba permitida para menores de esa edad, además, de acreditar el séptimo grado aprobado y estar domiciliados en la provincia. En ese mismo año, se designa por Disposición N.º 01/15 de la Secretaría de Educación de la provincia a su primera Directora Organizadora (SC) - relevada de su cargo directivo en la Escuela de Educación Secundaria (EESO) N.º 309 (Rosario, Santa Fe), según la normativa vigente para ocupar estos cargos y a través de las gestiones ante el (CFE) y por Resoluciones CFC y E Nº221/04 y CFE Nº32/07, anexo II, Nª1180/10 y Nº200/14, Dictámenes Evaluativos de Carreras y Planes de Estudios (CFE 1800/15 y 1801/15 y Res. Ministerial n º825/15 Anexos I y II-) y Resoluciones del Poder Ejecutivo de la Nación (PEN): 1597/18 y 1596/18 para poder validar títulos a nivel nacional. Se aprueban tres carreras de Bachiller con orientación en Economía y Administración; Bachiller en Agro y Ambiente (2015) y en 2017 se suma el Bachiller en Educación Física, por Acta de la Comisión Evaluadora N.º 2054/17 y posterior Evaluación para validar títulos N.º 1129/18 (PEN), una orientación para deportistas y exdeportistas federados y confederados que acrediten a través de las Federaciones y Confederaciones su CV (currículum vitae) deportivo, a fin de avalar sus prácticas, con la participación de la Secretaría de Deportes de la Provincia y de la Dirección Provincial de Educación Física del Ministerio de Educación de SFE por R.M. 2054/17. Mediante este procedimiento acreditan su actividad profesional y/o amateur por la que no pudieron terminar sus estudios secundarios.

Es dable destacar que esta Escuela fue la única institución educativa en Santa Fe preparada organizacionalmente y académicamente para afrontar la crisis pandémica COVID19, iniciada en 2020, con docentes formados para continuar con el dictado de las clases con un 100% de enseñanza en la virtualidad en su plataforma educativa. (4). Para viabilizar esta línea del Plan (VAEV), se presentó la propuesta de cursado de la secundaria en su modalidad (EPJA) -Educación para Jóvenes y Adultos, ante la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las Ofertas de Educación a Distancia del (CFE), siguiendo los lineamientos establecidos por las Resoluciones N.º 32/07 y 118/10; aprobada sin observaciones por 4 años, en las tres orientaciones.

Para el caso del Bachiller en Educación Física se elaboró la propuesta acorde a las situaciones previstas por la Resolución del CFCYE NO 221/04 y Resolución CFE N.º 32/07. En la tesis de referencia, el interés está puesto en esta experiencia de la (EEMPA 1330), enmarcada en la (EaD) y en el contexto de una Antropología de las Políticas Públicas (APP). Este trabajo contempla y se focaliza en la política curricular particularmente, por su carácter interdisciplinario y modular, inédito e innovador (COPERTARI, 2016)

permitiendo entender al currículum como una construcción política, social, compleja y plural, de corte minimalista (menos por más) para una enseñanza virtual, acorde a las demandas del Siglo XXI.

Significa tomar en consideración un currículum claro y bien organizado que contenga los contenidos más relevante según el criterio de cada docente, más abierto y flexible, en cuyo caso, no implica impartir una educación de menor calidad, sino prever la posibilidad de un curriculum prescripto, que pueda ser alterado en su organización y secuencia didáctica - si ello lo ameritara - ante la irrupción de un acontecimiento interesante para los y las estudiantes y que pueda ser abordado por el/la docente como un fenómeno educativo que despierta interés al estudiantado, motivador y pasible de generar "buenos aprendizajes" (LITWIN, 2000) a partir de una buena enseñanza capaz de generar una motivación intrínseca en los y las estudiantes.

De este modo, resulta interesante para la educación del Siglo XXI permitir el ingreso de los "saberes populares" en la escuela, como contenidos motivacionales, posibilitadores del ingreso de las incertidumbres y el azar (MORIN, 1994), en contexto cada vez más complejos, flexibilizando espacios y tiempos académicos. Una educación más plural, inclusiva, afectiva, solidaria y democratizadora de cara al porvenir (de SOUSA SANTOS, 2020, *op. cit.* COPERTARI, 2020).

La opción semipresencial en esta Escuela fue definida como opción pedagógica y didáctica aplicable al Nivel Secundario para jóvenes y adultos a partir de los 18 años (LEN 26206, Art. 104º) y como una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y dispositivos tecnológicos, utilizando las TIC, diseñados artesanalmente con un sentido pedagógico que acompañe este diseño curricular no convencional, alternativo para que los y las estudiantes alcancen los objetivos propuestos y puedan egresar (Art. 105º). Una opción *"en vez de"* y no *"además de"* (COPERTARI, 2016, 2020; MAGGIO, 2012, 2020, LITWIN, 2000) la educación presencial, posibilitando otra alternativa como es la educación híbrida (blended learning y e-learning) de cara a la realidad actual.

Tanto en el plano del diseño como en el desarrollo de las políticas curriculares de los gobiernos en estudio, como de las investigaciones sobre las políticas curriculares, podemos decir, que en las últimas tres décadas el problema de la inclusión socioeducativa y la obligatoriedad del nivel secundario preocupan a la mayoría de los estados y gestores de las políticas, en virtud de las históricas restricciones que este nivel ha presentado y presenta en sus posibilidades de acceso, nivel considerado elitista y para los sectores más favorecidos.

Este diseño curricular como propuesta alternativa para la inclusión, organiza su currículo en "Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos" (NIC) por RM N.º 1797/18 convalidado por Decreto provincial N.º 3446/18. Al inicio de la experiencia se denominaron: "Agrupamientos Disciplinares" (AD) de disponibilidad interdisciplinaria (DI), denominación modificada en el año 2016 y aprobada por RM N.º 1797/18, para las tres carreras, a raíz de una propuesta presentada por la Coordinación de Contenidos Curriculares e Innovaciones Educativas. La interdisciplinariedad en este diseño implica poner en juego distintas miradas científicas, problemas o conjunto de problemas desde las disciplinas, en distintas dimensiones de la realidad social, donde entren en diálogo y se puedan crear nuevos conocimientos.

Según (CARLOS CULLEN, 1997 citado por COPERTARI, 2016), el problema del currículo es el de la legitimación de las prescripciones sobre la enseñanza que lo definen y los criterios legitimadores, lo interdisciplinar es dependiente del modo en que se dan las vinculaciones en la producción de los conocimientos científicos y tecnológicos que pueden llegar a ser, de mera yuxtaposición (multi o pluridisciplinaria), con diálogos interdisciplinares y/o de

transformaciones de los cuerpos teóricos y categorías de análisis de las disciplinas intervinientes en términos de construcción y producción de conocimientos nuevos, inclusive de planteos transdisciplinarios con una axiomática común a varias disciplinas.

En esta Escuela se observa un diseño curricular prescripto, organizado y sistematizado por la totalidad de los espacios curriculares, los contenidos curriculares se vinculan a situaciones problemáticas donde los saberes educativos de la experiencia se articulan de un modo dialógico con los contenidos curriculares para lograr aprendizajes socialmente significativos y al mismo tiempo que resulten relevantes al proyecto de acción, afirma en su relato autobiográfico la Ex Directora Provincial de Innovaciones Educativas (SC).

Este currículo está organizado en 4 (cuatro) núcleos interdisciplinarios de contenidos (NIC) integrados desde la perspectiva de la complejidad (MORIN, 2002) y los principios de la política popular latinoamericana (FREIRE, 1974): NIC-1) Lengua y Literatura, Lengua Extranjera (inglés), Nuevos Lenguajes (canto, música, arte, plástica, danza, otros); NIC-2) Matemática y Física; NIC-3) Cs. Biológicas (Biología), Física-Química y Ed. Física (Núcleo de Educación para la Salud); NIC-4) Cs. Sociales y Humanas, Educación Tecnológica y Formación Ética y Ciudadana.

Según manifestaciones de una de las tutoras de un Grupo Focal de la Región Educativa V (JK): "Comencé a trabajar como Docente Tutora desde las Cs. Sociales (NIC 4), con 20 horas de cátedra y 2 (dos) aulas asignadas, luego de pasar un semestre en realizar la formación y acreditación del curso de Formación de "Tutores Virtuales, Humanizadores, Afectivos e Inclusivos" (Res. Min. N.º 1674/14) desde el 30/10/2014 al 31/05/2015, a cargo del Grupo TEIS (Tecnología Educativa e Investigación Social de la Universidad de Granada (España) y certificación Ministerial (…) el trabajo en equipo, la interdisciplina, los criterios de evaluación, la formación afectiva e inclusiva, tan inédita en mi carrera docente, tan dinámica, cambiante, desafiante (…) en un escenario tan complejo sólo se comprende desde lo múltiple y con el aporte de los equipos de trabajo (5).

Coincidiendo con la Tutora podemos reconocer que el Siglo XXI requiere de la participación e intervención de distintos actores e instituciones que puedan dar respuesta a una realidad compleja integral desde una mirada dialógica, multidimensional, multireferencial, planetaria (MORIN, 2002) y acropolítica como un acto político polifónico, humanista, dialógico, inclusivo, liberador y emancipador (COPERTARI, 2020).

Al decir de Orozco (2014) la intención es problematizar nuestras vivencias educativas y producirlas en otro tipo de saber, que vaya mucho más allá de la vivencia, para constituirla en conocimiento pedagógicamente significativo. La práctica amerita reflexión, reconstrucción, comprensión e interpretación crítica; a partir de este planteo la directora de la institución (YF) nos dice en su entrevista (6) "podemos decir que la experiencia busca reconocer y contemplar las realidades socioculturales, los saberes educativos de los estudiantes a partir de sus experiencias de vida, para entramarlos con los contenidos curriculares, como una síntesis de elementos culturales respetando sus singularidades". En este sentido nos remite a De Alba (1998) cuando dice:

> "El currículo como proyecto cultural, político y social tendrá que abrirse a esas voces y asumirlas de manera estructural en contenidos, metodologías, perspectivas y prácticas didácticas (…) abrirse a la construcción de un currículo incierto y cada vez más presente" (p. 293).

Un currículum capaz de comprender las incertidumbres, inquietudes, sueños y proyectos, con justicia curricular y pedagógica,

contemplando diferentes posturas para lo cual debemos estar dispuestos a escuchar, atender, entender y asumir desde las políticas públicas de inclusión, estilos de gubernamentalidades más solidarias y colaborativas de parte de los estados. Auguramos con esta investigación aportar a una formación docente continua desde un paradigma afectivo e inclusivo, como el estudiado en esta experiencia proponiendo la creación de una "Escuela Abierta" de formación acropolítica, para aprender y enseñar un pensamiento que ponga la mirada bien a lo alto y desde allí, invitar colectivamente a observar el horizonte con una flexibilidad panorámica, planetaria, hologramático desde la complejidad (MORIN, 2002), desocultando inequidades y desigualdades de todo tipo en esta "realidad aumentada" (BARICCO, 2019), no perdernos en reduccionismos simplificadores.

> "(...) a fin de reflexionar sobre la mutación- que no es invasión- que está sufriendo nuestra sociedad debido al impacto de las tecnologías (y la historia desde los pioneros hasta nuestros días, a partir de lo que se denomina "fósiles") de la insurrección digital". "No se trata de una mera revolución tecnológica, sino del colapso de los paradigmas de la sociedad del siglo XX, considerada catastrófica por los jóvenes inicialmente relacionados con movimientos contracultural" (BARICCO, 2019, contratapa, p. 338).

Parafraseando a Sacristán (2010) pensar "el currículum en un "aula sin paredes" no puede asociarse a la conveniencia de pensar en la desescolarización de la educación porque sería como pensar *una escuela* sin "contenidos culturales", lo que representaría una ficción, una propuesta vacía, irreal y descomprometida". "*El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto"* (…) "Integrar las TIC al servicio de intereses de apertura y mayor amplitud del conocimiento con criterios de justicia y democratización de los saberes, significa imaginar de nuevo las instituciones" (p.s.n).

Los temas curriculares se han instalado en la agenda política de la educación contemporánea donde mucho se escucha sobre cómo transformar la escuela secundaria (planificación, contenidos, planes de estudios, secuencias didácticas, estrategias pedagógicas, evaluación y criterios, flexibilizar tiempos y espacios), pero poco se ha hecho para concretar un currículum más minimalista (MAGGIO, 2020) que responda a las demandas actuales, ya que como afirma (BARICCO, 2019) la revolución hoy, es más mental que tecnológica.

Poco se hace desde las agendas políticas de los Estados en América Latina y Argentina al respecto, el concepto de territorialidad en educación ha sido modificado por la virtualización de la enseñanza, pero a pesar de los largos procesos de reformas educativas y curriculares, poca efectividad se ha observado. Es fundamental entonces, analizar las políticas educativas y curriculares, sus modelos de gestión y una Formación Docente continua desde la complejidad (MORIN, 2002), una "pedagogía de la intencionalidad" (AGUILAR y BIZE, 2018) que ponga en praxis una conciencia activa al respecto. La Coordinadora del (PVAE), ex Directora Organizadora de la EEMPA 1330 y ex Directora de Innovaciones Educativas (SC) expresó: "los temas y abordaje de las problemáticas curriculares preocupan y mucho con la implementación de una enseñanza virtual y/o bimodal puesto que están intranquilizando a docentes, padres, familias y sociedad en general y no hay políticas públicas claras en este sentido a futuro" (7).

Hacia la construcción de un concepto teórico para este enfoque y perspectiva

El interés sobre este Plan nos remite a Flavia Terigi (1999) cuando dice que el sentido de lo curricular no se termina en el currículum prescripto e introduce la definición de "procesos

curriculares como procesos de aceptación, rechazo, redefinición sobre lo prescripto para contribuir a transformarlo". Lo prescripto es un punto de llegada, un proceso largo de discusión y elaboración, no es estable, hay tensiones, crisis y rupturas que ameritan resignificarlo, modificarlo, transformarlo en una serie de ámbitos y aspectos específicos, por ejemplo, se visualiza tanto en la gestión política, en la institución escolar y en el aula. Plantea escala para su comprensión, a las que les corresponde diferente objetivaciones y representaciones más o menos formalizadas de esas transformaciones que se van dando en lo prescripto y a lo largo de los procesos curriculares, los diseños, los planes de estudio y las planificaciones docentes en cada institución. Analiza estos procesos curriculares mediante dos supuestos que utiliza para estudiar la relación entre las diferentes escalas de aplicación y disolución.

En un Grupo Focal (8) y en un trabajo presentado como ponencia de actores del gobierno provincial (9) se dice al respecto: (TERIGI, 1999) propone la "especificación" como una hipótesis superadora cuando piensa en un cambio curricular donde hay cuestiones más generales a tener en cuenta y especificaciones conforme a las distintas orientaciones, como en el Plan estudiado.

Argumentaciones que tienen que ver con los recortes que se realicen desde una lógica específica y que estas lógicas, incidirán positivamente, si producen los efectos deseados sobre lo prescripto, cobrando sentido en la determinación de lo que ocurre en distintos niveles, de procesos de control y apropiación del currículum desde los sujetos participantes.

Desde este lugar, el **"Pensamiento Acropolítico**" que proponemos para la Formación Docente Continua, se construye y constituye en un concepto teórico de referencia en la investigación para la tesis doctoral, a partir de los testimonios brindados por los actores involucrados sobre la política pública socio inclusiva durante estos gobiernos para la transformación de los educandos, sus contextos y subjetividades. Un pilar o faro importante que puede ayude a pensar en políticas curriculares inclusivas y al mismo tiempo innovadoras como espacios de construcción en redes colaborativas para un trabajo colectivo.

Durante la pandemia 2020 del COVID 19 y a pedido de colegas "Docentes Autoconvocados de la provincia de Santa Fe" (maestras, maestros, profesores, profesoras, directoras, directores, entre otros) e investigadores (maestrandos/as, doctorandos/as de Universidades Nacionales y Extranjeras), se coordinó un ciclo de diálogos con especialistas, docentes e investigadores la implementación de un Sitio WEB sobre cómo enseñar y aprender en la virtualidad al que denominamos **"Diálogos de la Techné Educativa en tiempos de Pandemia Global**", patrocinado por el CEMeIE (Centro de Estudios Multidisciplinarios e Investigaciones en Educación) y la Dirección del Doctorado en Educación, a cargo del Dr. Fernando Avendaño, se inició una primera sesión por Instagram (con la Coordinación de la autora de este trabajo y de la tesis doctoral - ut supra), y luego por Meet, dada la alta participación de colegas y en forma gratuita.

Se implementaron 20 encuentros semanales virtuales por videoconferencia, todos los martes de 18 a 21 horas desde el 07/07/2020 al 11/11/2020 con el objetivo de poner a disposición los saberes de colegas especialistas y de los equipos de la EEMPA 1330 Virtual para trabajar en (EaD) y Tecnología Educativa, Currículum y Didáctica, Evaluación Colaborativa, Diseño de Materiales Multimedia, Cine y Educación, Video-Juegos Educativos, Políticas Educativas, Inclusión Educativa, Capitalismo Cognitivo, Enseñanza en Convergencia, Espacios Comunitarios, Dirección y Gestión Educativa, Lazo Social y Subjetividad en Tiempos de Pandemia. Participó la Universidad Nacional de Rosario (a la que pertenecemos),

universidades nacionales y extranjeras, UNESCO Chile, como un espacio para la reflexión y el crecimiento conjunto socializando saberes sobre la (EaD), el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual (EEMPA 1330), sus principios, diseño curricular, planes de estudios, módulos didácticos, tutoriales, materiales y dispositivos artesanales al servicio de una enseñanza mediada por TIC y la Formación Docente en el paradigma affective e-learning con la Universidad de Granada (España) y el Ministerio de Educación (2014-2019) (10).

Desde esta concepción la idea consistió en "Aprender a Enseñar un Pensamiento Acropolítico y Complejo", a través de una "Escuela Abierta" para la Formación Docente Continua dialógica y colaborativa, para trabajar en entornos híbridos, blended Learning y e-learning desde una perspectiva afectiva e inclusiva (11). ¿Qué significa está concepción? Se propuso dar vuelta al concepto de panóptico de Foucault (12) para este tercer milenio tan complejo y dar vuelta el modelo de "escuela fabril", estandarizada, al servicio de un sistema de producción acumulativo con todos sus matices (taylorista, fordista, y toyotista) por una "Escuela Abierta" plural de un modo colaborativo y cooperativo. Escuelas donde se den vuelta los procesos educativos de domesticación al servicio de una educación mercadotécnica y fundar una Escuela con un concepto de **EDUCACIÓN** como **Derecho humano.**

Un modelo de escuela que no fomente más un pensamiento lineal, reproductivista, autoritario, burocrático y excluyente agudizando las desigualdades y que habla de capacitación, como en la vida laboral, al contrario, se plantea trabajar una FORMACIÓN docente con una intencionalidad activa concientizadora y discente. Coincidiendo con Freire (1997).

> "En cuanto a la práctica docente y discente, la educativa es una práctica gnoseológica por naturaleza. El papel del educador progresista es desafiar la curiosidad ingenua del educando para, con él, compartir la crítica (…). Es así como la práctica educativa se afirma como desveladora de las verdades ocultas. (…) La visión tecnicista de la educación, que la reduce a técnica pura, más aún a ser neutral, trabaja en el sentido del entrenamiento instrumental del educando" (p. 107).

Un docente-discente, con una propuesta emancipadora y transformadora para con sus estudiantes, sus contextos y subjetividades, es el desafío que proponemos para poner en juego este **Pensamiento "ACROPOLÍTICO".** No más, para vigilar y castigar, sino para generar pensamiento crítico, dialéctico y dialógico, un "saber que sabe" construir y producir un "saber-saber" al que denominamos el "saber sabio" del docente, como un acto de amor hacia un "Otro Diferente y Cultural", para ello, proponemos entramar redes entre el pensamiento complejo y la educación como un acto político (COPERTARI, 2020; FREIRE, 1997; MORIN, 1994), planetario, dialógico, ecologizado, feminista, intertransdisciplinario, multidimensional, multireferencial, hologramático, recursivo organizacional en el cuidado de la vida, la salud y la ecología, inclusivo, afectivo, solidario, intercultural, antropoético, antropolítico, no etnocéntrico ni racista; plural, popular y latinoamericano y que brinde más oportunidades para las clases populares.

Las demandas educativas por más inclusión, exigen la presencia del Estado, un **"Estado de Cercanía y Proximidad",** con acciones concretas frente a una "**Pedagogía de la Emergencia en la Virtualidad",** proponemos una "**Pedagogía de la Intencionalidad".** Según (AGUILAR y BIZE, 2018) la educación es una herramienta de transformación y crecimiento como seres humanos que nos vamos transformando todo el tiempo colectivamente para constituirnos en personas con derechos, críticas, éticas y autónomas. Esta construcción implica políticas públicas formadoras de ciudadanías más plurales y participativas

con un estudio en varias dimensiones, capa por capa, como el de los etnógrafos, para resolver, como en el caso que presentamos una larga deuda social educativa (AVENDAÑO, 2019, 2020) con la educación de jóvenes y adultos.

El "acontecimiento" irrumpe en un currículum modular e interdisciplinario como incierto desde la perspectiva de la complejidad

En esta Escuela y en el desarrollo del despliegue investigativo hemos observado que los estudiantes cursan los bachilleratos con un currículum integrado por 12 módulos didácticos en cada carrera y mediados por TIC; un currículum en codiseño expresado por los docentes tutores y los estudiantes, a través de la Plataforma Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (entorno virtual de aplicación Moodle en su versión 2.4.7+), y en los encuentros presenciales (tres por módulo en sedes), desde allí, acceden a foros, debates online, videoconferencias, interacciones en la virtualidad con sus compañeros compartiendo proyectos y resolviendo actividades interactivamente con otros.

Maggio (2012) propone: (...) en los escenarios de la contemporaneidad, el entramado que se produce entre tecnologías de la información, comunicación, cultura y conocimiento *"generan hoy más que nunca posibilidades ricas y diversas para la enseñanza poderosa"* (p. 65). Una enseñanza que da cuenta de un abordaje teórico actual, con contenidos disciplinares en diálogo disciplinar para transcender las disciplinas e ingresar a las tramas interdisciplinarias negociando significados y abrazar nuevos conocimientos. Maggio (2020) dice, es ese **"acto educativo que conmueve y perdura**", que no se olvida, se trata de crear algo que antes no estaba, ponerse de acuerdo sobre estos discursos que al principio funcionan como poco complementarios, sin acuerdos entre sí, pero con cierto grado de entendimiento mutuo y avanzar hacia confluencias nuevas (FOLLARI, 2005).

Vinculado a esta mirada y pensando en un plan de estudios innovador para entornos virtuales de enseñanza la Ministra de Educación de la Provincia de Santa Fe, Dra. Claudia Balagué, en el año 2014 encomienda a la Coordinadora del Plan VAE provincial la creación de una carrera secundaria a distancia, para dar respuesta a aquellos ciudadanos y ciudadanas que no pueden acceder a las escuelas presenciales Maggio (2020) en una entrevista afirma: *"crear propuestas originales" para motivar a los estudiantes, así como la necesidad de pensar en un programa con un currículum minimalista para enfrentar con éxito los desafíos de la enseñanza en modalidad virtual"* Motivar a los estudiantes de un modo genuino e intrínseco es el gran desafío, ya que no es posible el pasaje literal de una propuesta presencial a una virtual (…) Emular en las plataformas educativas lo que estaba pensado para presentar de forma presencial no es beneficioso (MAGGIO, 2020, p.s.n). Maggio asimismo señala, que la virtualidad implica un aprendizaje más minimalista y una **didáctica en "VIVO",** en un codiseño curricular más flexible para **evitar una hiperinflación** de contenidos (AVENDAÑO, 2020).

> "(…) hay que mirar lo central de lo curricular, y pensar en un programa más flexible de acá en más (…) Pensando en lo que vendrá luego de la pandemia (o "la nueva realidad") y que es fundamental plantear este debate (…) pensar en estrategias y procesos adecuados para otro entorno (…) reinventar la práctica de la enseñanza y documentar lo que sucede" (MAGGIO, 2020, p.s.n).

Un currículum alternativo interdisciplinario en contexto

Según un Grupo Focal realizado con las Coordinadoras de Contenidos Curriculares y Contenidos Multimediales del (08/04/2020) y auxiliares expresaron "en el marco legal del Consejo Federal de Educación se presentaron tres propuestas curriculares. Los Planes de Estudios están conformados por 12 módulos curriculares interdisciplinarios, que se cursan en tres

años, un ciclo básico común a las carreras de dos años de duración y un ciclo superior orientado con un año de duración que se aprueba con un taller de metodología de la investigación cualicuantitativa, sus producciones se exponen y socializan por los /las estudiantes junto a sus tutores en cada Región Educativa (escuelas, centros culturales, edificios de sindicatos, entre otros). Por Resolución Nº118/10 del (CFE), se define al Módulo "como el componente curricular referido a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido, organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte".

Cada módulo en esta experiencia parte de una situación problemática actual que los/las estudiantes reconocen en su comunidad y entorno más cercano e intentan modificar y/o transformar mediante un proyecto de acción socio comunitario (13). Al decir de Gonfiantini (2019) "*la era Planetaria necesita de una educación distinta, no podemos seguir enseñando y aprendiendo disciplinariamente, separadamente, atomizadamente sin integrar las partes al todo y el todo a las partes* (…)" (p. 123). Este Plan y conforme a los Focus Group con coordinadores/as, tutores y tutoras, auxiliares, personal administrativo, legal y técnico y las entrevistas realizadas con directivos y ex funcionarias podemos decir que en general, dan cuenta de una propuesta reconocida por ellos y los/las estudiantes como innovadora y transformadora por el formato, los contenidos y el modo de abordarlos siempre actuales y convocantes. A partir de la identificación de la situación problemática, cada estudiante diseña un proyecto intencional pensando en transformar su entorno y su subjetividad, evitando el asistencialismo para contribuir con su entorno socio cultural desde una posición creadora y realizadora articulando la teoría con la práctica.

Los conocimientos teóricos que brindan los contenidos curriculares modulares y la práctica son fundamentales para transformar la realidad. Según la Coordinadora de Contenidos Curriculares (CC) en su Focus Group dice: "Allí entra en juego la *expertise* de cada uno partiendo de los saberes educativos de la experiencia (SEE), producto de sus vivencias y sus trayectorias de vida personal y colectiva". Los docentes tutores que se desempeñan han participaron de una formación específica en el paradigma afectivo e inclusivo con el propósito de acompañar a los/las estudiantes hacia la apropiación de los núcleos interdisciplinarios de contenidos (NIC), transformarlos en saberes socialmente significativos en sus proyectos, poniendo en juego un proceso de acción-reflexión-acción para una nueva praxis emancipadora sobre problemáticas sociales propias del contexto entendidas como "acontecimiento" (14).

> "Se trata de acontecimientos que conmocionan, interpelan a estudiantes, docentes, comunidades educativas en general, a partir de los cuáles se abordan los contenidos curriculares que no sólo contemplan los conocimientos científicos de las disciplinas, sino también los saberes de las artes, las culturas, las experiencias, las generaciones" (MORELLI, S. 2016, p.s.n).

Metodología de trabajo de la investigación sobre la experiencia en el campo empírico para la recogida de la información y los datos

El estudio de las políticas públicas inclusivas sobre experiencias educativas, el currículum, las prácticas de enseñanza y el aprendizaje se centran en el papel del educador ampliando desde este lugar su mirada, convirtiéndose en un intelectual transformador (CARR, 1996). En esta investigación se utilizó una perspectiva metodológica cualicuantitativa con aportes de la etnografía y el trabajo de campo. Este trabajo fue realizado en 2019, en el campo empírico, presencialmente, y en 2020, en la virtualidad debido al

aislamiento obligatorio y preventivo Covid-19.

Se aplicaron los instrumentos de recolección de información y datos en la bimodalidad: entrevista abierta en profundidad (en el campo empírico, por videoconferencia, audios y correo electrónico) pautadas con los y las entrevistadas; relato autobiográfico; focus group; análisis documental y estadística oficial (esta última de modo complementario) con triangulación intermetodológica (DENZIN, y LINCOLN, 1998; VASILACHIS DE GIALDINO, 1987).

La triangulación ofrece varias ventajas porque: a) brinda una comprensión más completa del fenómeno en estudio; b) posibilita valorar múltiples formas de los fenómenos y testimonios en estudio; c) permite estudiar la validez de una técnica determinada a la luz de otras; d) permite afianzar la confianza en los hallazgos realizados y comunicarlos para la comprensión de los lectores de distintos campos teóricos. Cada técnica refiere a distintos niveles de acción dentro de la investigación en complementariedad. Se trabaja con la categoría de informantes-clave al muestreo no probabilístico, para lo cual se seleccionaron: 11- coordinadores y coordinadoras: *Técnica: Grupo focal* (Meet/Zoom). 1- directora EEMPA 1330- Virtual, 3-vice-Directoras, 1- Ex Secretaria de Planificación y Articulación Educativa. *Técnica*: Entrevista *abierta en profundidad*. 10-Tutoras y tutores virtuales-contenidistas. *Técnica: Grupo focal*; 2- Personal Administrativo y Legal y Técnico. Técnica: *Grupo Focal*; 1- Ex Coordinadora provincial del (PVAE) (2014 a 2017) y ex directora organizadora EEMPA 1330 (2015-2017) y luego ex Directora Provincial de Innovaciones Educativas (2017-2019): *Técnica: relato autobiográfico* (misma persona).

Algunos resultados

Para la continuidad y sustentabilidad de la experiencia analizada como política pública del Estado Santafesino fue necesario que el personal directivo como los integrantes de los equipos centrales del Plan VAE y VAEV (EEMPA 1330), se desempeñen no sólo para cumplir con los requerimientos de la política educativa, sino también, como investigadores de sus propias prácticas al ser una experiencia pionera: de gestión, pedagógica y didáctica, en un entorno predominantemente virtual con docentes tutores/as, preparados para atender tutorías y elaborar contenidos artesanales (tutores-contenidistas) en codiseño. En el equipo de gestión se visualizan distintos perfiles, cada uno realiza actividades vinculadas con la gestión institucional, administrativa, legal y técnica, la formación docente, tutorías, el monitoreo y seguimiento pedagógico y didáctico de los contenidos curriculares y digitales, de las dinámicas y dramáticas institucionales en aulas virtuales y sedes territoriales junto a la Coordinación del Espacio de Respeto a las Diferencias (ERD) y los Coordinadores de Carreras para el seguimiento de los proyectos de acción socio comunitarios e instancias evaluativas y equipo técnico informático.

En la "***Propuesta Curricular***" y desde un pensamiento complejo, observamos la centralidad en procesos de generación de saberes que puedan resultar socialmente significativos, no sólo de los saberes curriculares y propedéuticos de cada disciplina/núcleos interdisciplinarios, sino, además, los saberes educativos de la experiencia que retroalimentan y permear la malla curricular - con la debida vigilancia epistemológica - atendiendo las necesidades educativas. Las exigencias de cada grupo social, la aplicación de métodos más participativos colaborativos y solidarios entre el trabajo de los y las docentes y de los/las estudiantes en codiseño dan cuenta de los principios orientadores en la propuesta, entendidos como una construcción colaborativa del currículo y un entramado complejo de redes de significados y significantes que pueden resultar contrapuestos, pero al mismo tiempo abordados en complementariedad (MORIN, 2020).

El pensamiento, los sentimientos y las acciones que se proponen con esta política de inclusión constituyen los pilares básicos de un currículo codiseño y con equipos que se ocupan de su actualización en forma permanente, muy importante, para trabajar en la virtualidad. El diseño curricular y los módulos didácticos se encuentran imbricados en una muy planificada organización territorial e interna en cuanto a la metodológica de la gestión con actores sociales que pertenecen a distintas Regionales Educativas (Región Educativa I a IX) del Ministerio de Educación que pone en acto una política pública de regionalización que se enlaza e intercepta en los dos gobiernos con una misma concepción que denominan "progresista" y de un "Estado Presente de Proximidad", una concepción política con gubernamentalidades que buscan y lo consiguen concretar estratégicamente un territorio integrado, sustentable y de calidad social.

El Coordinador de Plataforma (AS) y la Coordinadora de Contenidos Digitales (FT) explican en el Focus Group: "en cada aula virtual se designa un Referente de Aula y a un equipo de entre 6 y 7 docentes - tutores con 20 horas semanales de trabajo cada uno, en relación a la localidad de residencia y la pertenencia a un NIC, conforme a su formación disciplinar, quienes tienen a cargo el desarrollo del currículo mediante el recorrido de los módulos didácticos elaborados de forma previa por los propios docentes tutores, abierto siempre a la posibilidad del codiseño con los y las estudiantes. Una vez definida el aula virtual con la nómina de docentes-tutores y de estudiantes, se inicia la cursada del primer año del bachillerato mediante el Módulo 00 de "Introducción a la Plataforma Educativa" incluido en la malla curricular, a fin de evaluar en forma diagnóstica el estado situacional de la realidad de cada estudiante en relación al manejo que cada uno tiene de los contenidos básicos y dispositivos tecnológicos que utilizarán.

Se comienza a trabajar desde la perspectiva interdisciplinar y los NIC, utilizando como recurso didáctico un mapa conceptual y un video introductorio explicativo de intenciones motivadoras a partir de "ideas fuerzas", con conceptos que integran la malla curricular a desarrollar para que los estudiantes puedan ir apropiándose social y significativamente de esos contenidos para un aprendizaje relevante. Esta dinámica de identificación de núcleos problemáticos es, por definición, un acto creativo, arte (techné), original, por su irreductibilidad, a la aplicación mecánica de un esquema metodológico preestablecido (15). Es una propuesta integradora que enlaza diferentes recorridos por problemática sociales, categorías teóricas, conceptos, métodos y experiencias donde cada disciplina toma un carácter dialógico, vinculante y potente como una "enseñanza poderosa" y en ensamble (16) y (17).

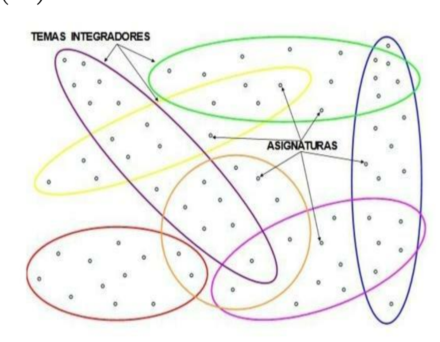


FIGURA 1: Interdisciplina desde una perspectiva compleja. (Fuente: Tendencias. Tech Universidad, Ciencia y Sociedad).

A modo de ejemplo presentamos un mapa conceptual implementado al inicio de este Plan (2015) **(Imagen 1)** con el video introductorio del **Módulo I**. "Construcción Social de Ciudadanía" **(Video 1)** para la construcción de los proyectos socio comunitarios, en el cual cada estudiante despliega un acto creativo para su proceso de enseñanza y aprendizaje articulando saberes para la construcción y producción de un nuevo conocimiento con significatividad social, y que a la hora de ser evaluado/da debe dar cuenta a sus docentes y comunidad de este proceso para acreditar saberes

curriculares y analizar si ha podido transformar su entorno y sentirse transformado.



Imagen 1 - Mapa conceptual, Módulo 01 "Construcción Social de Ciudadanía". **Video 1**: Video introductorio: Módulo 01 "Construcción Social de Ciudadanía:" Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=gxM9P_Ck8yc#action=share "

Según la Vice dirección Técnico Pedagógica, son desarrollados por un equipo de docentes tutores, bajo la Coordinación de Contenidos Digitales y la Coordinación de Contenidos Curriculares, Pedagógicos y Didácticos. En un Focus Group la Coordinadora de Comunicación y Relaciones Interinstitucionales (JC) destacó la originalidad de la propuesta, el interés que despierta la misma en Organismos como OEA, UNICEF, UNESCO, fundaciones, universidades, entre otros, su socialización. Los y las tutoras se ocupan de elaborar los guiones interdisciplinarios, partiendo de los conocimientos disciplinares con disponibilidad interdisciplinaria y a partir de los contenidos curriculares prescriptos, los que irrumpen a modo de "acontecimiento", se van desarrollado las gráficas hipermedias: (gráficos, presentaciones, video, audios a modo de relatos sonoros, presentaciones en Powerpoint, imágenes), tutoriales y otros materiales de carácter artesanal para fortalecer los contenidos y despertar la motivación mediante una comprensión genuina de los módulos destinados a los /las estudiantes consolidando el carácter afectivo e inclusivo de estos docentes; se plantean actividades en el marco de los módulos, que contribuyen a la realización de los proyectos de acción socio comunitarios.

Se proponen proyectos posibles de realización según el entorno, también es importante el diseño de las aulas virtuales en la plataforma educativa, oscilan año a año y conforme a la cantidad de estudiantes matriculados entre 80 y 100 aulas virtuales, para atender entre 1700 a 5000 estudiantes cursando y el desarrollo de las trayectorias educativas reales continuas o discontinuas que llevan adelante durante los tres años de duración, que se puede extender por año más, si alguno requiere mayor flexibilidad acorde a los 4 años que permite el (CFE). Se elaboran las guías didácticas y materiales complementarios, las propuestas de trabajo para los encuentros presenciales y los instrumentos y consignas para la corrección de módulos y actividades didácticas, mediante distintos recursos tecnológicos previamente revisados por las coordinaciones.

Desde la Vicedirección de Educación a Distancia y de Formación Docente hemos podido obtener información y datos sobre la primera cohorte iniciada en 2015 al finalizar en el 2017 el ciclo básico, de dos años de duración a fin de valorar su evolución pudiendo dar cuenta que: sobre un total de más de 15000 estudiantes que volvieron a las aulas desde el 2013 al 2017 a través de las tres líneas de acción del Plan VAE, al 30/10/ 2019 ascendía a 25000 incluidos. En el (PVAEV) en 2017, se encontraban cursando 3244 estudiantes matriculados en 81 aulas virtuales, acompañados por 188 docentes tutores formados en el paradigma afectivo inclusivo. La primera cohorte de estudiantes del "Vuelvo Virtual" se inició el 08 de junio de 2015 y en el 2017, se encontraban cursando el Módulo 07 situado al finalizar el segundo año del Ciclo de Formación Básica Común a las dos orientaciones existentes en condiciones de optar por una de las orientaciones e iniciar el Ciclo Superior.

Los y las estudiantes no presentaban mayores dificultades con la modalidad a distancia, ni con los módulos interdisciplinarios mediado por TIC (18). Sobre la Escuela y la política pública de inclusión de este período la directora de la EEMPA 1330 (YF) (19) nos brindó los

siguientes datos del (VAEV) para el (Periodo 2015 al 2019): Total: Estudiantes Matriculados: 9211 en 100 aulas virtuales, atendidos por 272 docentes tutores, equipos territoriales y virtuales. Total: Estudiantes Graduados: 1616. Total: Docentes formados en el Paradigma Afectivo e Inclusivo: 3.916 inscriptos, de éstos sólo reunían los requisitos: 1781 docentes. Total: Aprobados: 1376 docentes, todos integran el escalafón provincial para la EEMPA 1330 y se los convoca a medida que se necesite cubrir vacantes por núcleo interdisciplinario y región educativa.

Con este trabajo investigativo se comparten algunos resultados producto del trabajo de campo y el despliegue investigativo en materia de inclusión socioeducativa, poniendo el énfasis en las políticas curriculares. Según datos publicados sobre estas políticas públicas se destacará a estos gobiernos como transparentes, honestos y eficaces.

"(…) En materia educativa, se otorgó por primera vez a los docentes la paritaria para discutir salarios y condiciones laborales. Y puso en marcha el mayor proceso de titularización que reconozca la historia del magisterio santafesino, activando concursos y jerarquizaciones que llevaban más de 20 años de atrasos y congelamientos (…) Desde 2007 a 2019, los gobiernos del Frente Progresista inauguraron 255 escuelas públicas secundarias, algo más de 18 por año. Construyeron 107 edificios escolares nuevos, mejoraron la infraestructura de otros 2100, abrieron 750 salas de nivel inicial, ampliaron a doble jornada 380 escuelas primarias y pusieron en marcha 101 nuevas carreras de educación superior terciarias, aumentando un 16 % la matrícula de estudiantes secundarios, y bajando de un 12 a un 6 % el abandono escolar" (CHEDEP, C., DIARIO PERFIL, 03/09/2019).

Analizar desde una Antropología de las políticas públicas estos estilos de gestión y gubernamentalidades desde la complejidad implica la reconstrucción de estas políticas desde las perspectivas de los agentes, "observar sus interacciones cotidianas y trabajar con sus testimonios, responde a la necesidad de tomar en cuenta a quienes pueden explicar la dinámica del cambio en una institución educativa para remitir el análisis de los procesos a la micropolítica" (BALL, 1990). Se reconocen como un registro único en el país desde el retorno a la democracia que desde el 2013 y bajo la gestión de Antonio Bonfatti se instaura Plan Vuelvo a Estudiar, "*un trabajo transversal de varios ministerios, que recuperó a más de 25 mil pibes que habían abandonado la escuela. Casa por casa (…) la posibilidad para miles de adultos que pudieron comenzar y concluir los estudios que ya consideraban imposibles de continuar, de manera virtual*" (20).

A modo de conclusión

Los trabajos de investigación sobre las políticas públicas, en los últimos 15 años, se han reorientado en tres direcciones según Pinkasz, (2015, p. 6), coincidimos en que éstas han "ampliado y complejizado su foco de interés en comprender las fuerzas que configuran la agenda educativa pública, hacia una mirada que abarca a las otras fases del ciclo de políticas incluyendo la preocupación por el diseño de la política y por su implementación".

Observamos en el estudio de la política y experiencia analizada que los interrogantes sobre el papel de los actores involucrados a nivel global nos permitió reconocer en esta investigación un posicionamiento sobre el segundo y tercer movimiento señalado por PINKASZ, ya que otorga importancia a los estudios sobre distintos niveles de gestión, nacional, provincial y local para comprender las dinámicas y dramáticas más específicas que los atraviesan, por un lado, y por el otro, al tercer enfoque que deposita la preocupación en comprender la interrelación entre la macro-política y la micro-política articulando éstas a nivel local territorial. Es posible advertir en este enfoque las relacionados establecidas con la actualización de los interrogantes sobre

la capacidad del Estado analizado en la investigación para regular sus gubernamentalidades conforme a la sociedad santafesina y la efectividad del Gobierno Nacional y el Gobierno Provincial, para regular acciones sobre la educación, conforme a la legislación vigente en Argentina, donde lo macro y lo micro político se articulan.

Desde este posicionamiento analizar el quehacer de un gobierno en materia de inclusión educativa y cómo se produce el diseño de las políticas y la agenda de priorizaciones, nos instó a interrogarnos y entenderlas como soluciones específicas para estudiar cómo se manejan los asuntos públicos, que se desprenden de la agenda pública, puesto que todo gobierno puede ser concebido como un instrumento para la concreción o no de las mismas, con el interés puesto en el análisis de las acciones y sus resultados.

La problemática central en este trabajo fue el análisis de las políticas curriculares en el marco del paradigma de la complejidad, la (EaD) y la Antropología de las Políticas Públicas y exponer una experiencia educativa con un sistema bimodal innovador e inédito, sus resultados para el país y Latinoamérica puesto que ha sido una política y experiencia destacado por organizaciones nacionales y extranjeras, organizaciones gubernamentales, no gubernamentales, ministerios, municipios, comunas por su diseño curricular y el impacto de sus proyectos de acción socio comunitarios en los y las estudiantes y sus contextos (Primer Premio al "Mejor Programa de Inclusión Socio Educativa Latinoamericano", REDUCA 2050, (Guatemala, 2016) (21); Premio Escuelas Solidarias de Argentina (2017); Premio al Abordaje Interdisciplinario en el Primer Congreso Interdisciplinario de Educación Superior (Montevideo-Uruguay, 2017); distinguido por UNICEF (Argentina y Chile, 2017, 2018 y 2019), FLACSO (2018 y 2019); Fundación Novella (Guatemala, 2016, 2017, 2018, 2019); Fundación Voz (Argentina,2018 y 2019); IIPE-UNESCO (Argentina (2018 y 2019); UNESCO (Uruguay, 2017, 2018); CIPPEC (Argentina, 2017, 2018, 2019); OEI (Argentina, 2018, 2019); VIRTUAL EDUCA (Argentina, 2019), entre otros.

De lo expuesto surge la capacidad del Estado Santafesino durante los gobiernos estudiados (2015-2019) del ejercicio de las gubernamentalidades con un estilo particular de hacer política, con la característica de un gobierno que insistentemente convoca a la participación de la ciudadanía en la formulación e implementación de las políticas, para alcanzar las metas socioeducativas como un proceso colectivo que surge cuando un gobierno identifica la existencia de un problema, su importancia, pone la atención en él, evalúa sus resultados con intenciones concretas para afrontarlo, resolverlo, eliminarlo o transformarlo con soluciones sustentables, a través de cambios reales, en este caso, a la luz de los avances tecnológicos y comunicacionales.

Esta investigación se traduce en un marco de análisis que nos permitió reflexionar acerca del problema de la inclusión socioeducativa con jóvenes y adultos, afrontada por estos gobiernos, como deuda social educativa, un punto clave coincidiendo con (BALL, 1990), porque las políticas no son simplemente "implementadas", sino que están sujetas a interpretaciones o serán "recreadas".

En este sentido, creemos que la producción de materiales digitales y curriculares también han sido reconocidos en el campo de las innovaciones pedagógicas y de las políticas curriculares por sus actores internos y organizaciones externos de todo tipo como innovaciones educativas incrementales, revolucionarias y de mejora continua.

Para (LÓPEZ Y HEREDIA, 2017) una innovación educativa y pedagógica contempla *"tecnología, didáctica, pedagogía, procesos y personas"* y toda innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje que puede implicar la incorporación de un cambio en los materiales, dispositivos tecnológicos,

métodos, contenidos y/o contextos implicados en la enseñanza (22) para comprender que no puedo concebir el todo sin concebir las partes y no puedo concebir las partes sin concebir el todo (MORIN, 1994).

Notas bibliográficas

(1) Tesis Doctoral bajo la Dirección del Dr. Fernando Avendaño y la Dra. Silvia Alucín (CONICET/UNR/IRICE).

(2) Escuela Abierta (Subportal Educación www.santafe.gov.ar).

(3) ENTREVISTA ABIERTA EN PROFUNDIDAD: (etnográfica virtual) a (JC) Coordinadora de Gestión Territorial (26/03/2020).

(4) ENTREVISTA: Vice directoras de Gestión Territorial y de Educación a Distancia EEMPA 1330: (VC) y (LL): (30/03/2020).

(5) FOCUS GROUP: Docentes-Tutores/as: Región Educativa V (Casilda) y tutora (JK) (21/03/2020).

(6) ENTREVISTA BIERTA EN PROFUNDIDAD: directora (YF), (16/04/2020) y Sec. de Planificación y Coordinación Educativa (CG).

(7) RELATO AUTOBIOGRÁFICO: Coordinadora del (PVAE) Provincial, Primera Directora Organizadora EEMPA 1330 y Co-Creadora del (PVAEV), Ex Directora Provincial de Innovaciones Educativas: (SC) (28/04/2020).

(8) FOCUS GROUP: Coordinadora Contenidos Curriculares (CC) del (08/04/20).

(9) Parte de este trabajo fue socializado en una ponencia "ANAIS DO SIMPÓSIO IBEROAMERICANO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS". "Educación Secundaria Semipresencial para Jóvenes y Adultos nuevos formatos" GERLERO, Carina; COPERTARI, Susana; et al. "Educación Secundaria Semipresencial para Jóvenes y Adultos. Anais do Simposio Iberoamericano de Tecnologías Educacionais, [S.l.], p. 256-266, aug. 2017. ISSN 2594-388X. Disponível em: <https://publicacoes.rexlab.ufsc.br/old/index.php/sited/article/view/94.

(10) LA TECHNÉ EDUCATIVA: Espacio creado en 07 de Julio de 2020 (Instagram y Sitio WEB) y por la web a través de YouTube durante 2020 y continua, por la Profesora Susana Copertari (UNR/UTN) y Sebastián Lusa (Analista y Programador en Sistemas de Información) a pedido de docentes autoconvocados de la provincia de Santa Fe en tiempos de pandemia En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ en 2021 se institucionaliza comí una Asociación Civil Sin Fin de Lucro junto al Dr. Fernando Avendaño y Dr. Gerardo Kahan. El término "Arte" proviene del latín "ars", que a su vez traduce la palabra griega "techné". Para los antiguos griegos, aquella palabra designaba una pericia o habilidad empírica, tanto mental como manual, abarcando actividades tan diversas como la artesanía, la medicina, la navegación o la estrategia militar. Para Aristóteles, el arte (techné) es una acción a partir del cual el hombre produce una realidad que antes no existía. Para Platón, el arte era la capacidad de hacer cosas por medio de la inteligencia, a través de un aprendizaje. En: La Invención del Arte, 26/11/2015, p. 1.

(11) Según Susana Copertari (2020)" ENFOQUE INCLUSIVO Y AFECTIVO": "Es un paradigma humanista, afectivo e inclusivo, en esta concepción se toman como base los principios de la pedagogía popular latinoamericana (Freire, 1999, 2010, Gadotti, 1998, 2006), la dialógica de la complejidad (Freire, 1999; Morin, 2000) y desde este paradigma no bancario, multidimensional, crítico y reflexivo se desarrolla un diseño curricular, pedagógico, didáctico modular e

interdisciplinario (CULLEN, 1997; FOLLARI, 2005; COPERTARI, 2016; MORELLI y CARLACHIANI, 2017). El docente tutor no sólo tiene a su cargo las acciones tutoriales, sino que, al mismo tiempo, es contenidista, un compositor, protagonista y constructor (SPIEGEL, 2006, 2013) de la enseñanza que crea, recrea, resignifica, ensambla, produce socialmente conocimientos y saberes significativos; articula éstos con los contenidos curriculares y multimediales de un modo artesanal en cada módulo didáctico interdisciplinario. Orienta y evalúa colaborativamente sobre los proyectos socio poniendo en juego los saberes educativos de la experiencia (OROZCO, 2014) y los acompaña en sus trayectorias escolares (TERIGI, 2007, 2014) en una praxis de retroalimentación permanente.

(12) La idea del panóptico de Jeremy Bentham es recogida por Michel Foucault, que vería en la sociedad actual un reflejo de dicho sistema. El paso de los tiempos ha provocado que nos sumerjamos en una sociedad disciplinaria, que controla el comportamiento de sus miembros mediante la imposición de la vigilancia. El panóptico se basa en imponer conductas al conjunto de la población a partir de la idea de que estamos siendo vigilados, castigándose o premiándose el comportamiento.

(13) FOCUS GROUP: Coordinación de Contenidos Curriculares, 08/04/2020).

(14) FOCOS GROUP: Coordinación Plataforma Educativa, AS, 19/03/2020).

(15) FOCUS GROUP: Coordinación de Contenidos Curriculares, Coordinación de Contenidos Multimediales y Coordinación de Comunicación y Relaciones Interinstitucionales del (08/04/2020).

(16) La gráfica (Figura 1) ha sido extraída del trabajo titulado "La complejidad y la creatividad transforman los currículos educativos" En: Tendencias: Tech Universidad, Ciencia y Sociedad. 14 de marzo de 2013. Recuperada 05 de agosto de 2020.

(17) FOCUS GROUP: Coordinador de Plataforma Educativa (A.S) y Coordinadora de Materiales Multimedia. (FT) (19/03/20).

(18) ENTREVISTA ABIERTA EN PROFUNDIDAD: Vice directora de Formación Docente e Innovaciones Educativas (30/03//2020).

(19) Datos proporcionados por la directora de la EEMPA 1330 virtual Mg Yanina Fantasía. (14/04/2020). Se pueden ver los Proyectos en VIVO: https://www.facebook.com/eempa1330/posts/182288060296030.

(20) "El Modelo Socialista. A 12 años de la asunción de Binner, una etapa posible en un país imposible". Nota de opinión En: Diario Perfil del 03 de setiembre de 2019. https://www.perfil.com/noticias/opinion/a-12-anos-de-la-asuncion-de-binner-una-etapa-posible-en-un-pais-imposible.phtml. Recuperada, 14/03/2021.

(21) PREMIO REDUCA 2050 Plan Vuelvo a Estudiar (Santa Fe Argentina) "Hacia una educación inclusiva en América Latina» – 2016" Entre casi 60 experiencias presentadas desde Argentina, Educar 2050 seleccionó el Plan «Vuelvo a Estudiar», que fue a su vez seleccionado por el jurado para viajar a Guatemala. En: https://educar2050.org.ar/reduca/;https://campuseducativo.santafe.edu.ar/representantes-del ministerio-de-educacion-disertaron-sobre-el-vuelvo-a-estudiar-en-un-seminario-sobre-educacion-flexible-en-guatemala/ Recuperado, 02 de mayo de 2019.

(22) López y Heredia (2017) En Observatorio TEC Monterrey, https://observatorio.tec.mx/edu-

news/innovacion-educativa. Recuperada, 16 de julio de 2018.

Referencias bibliográficas

AVENDAÑO, FERNANDO y ZIEGLER, SANDRA. Currículum en tiempos de pandemia y virtualidad, 2020. *OEI Argentina y la Universidad del Salvador* (FLACSO) (UNR-USAL). Recuperado, 23 de enero de 2021.

BALL, STEPHEN (1990). *Politics and policy making in education*. Explorations in policy sociology. London: Routledge. Traducción (2011).

BONFATTI, ANTONIO y GALASSI, RUBÉN (2012). *Plan Estratégico Provincial. Visión 2030*. Ministerio de Gobierno y Reforma del Estado de la Provincia de Santa Fe. (Versión digital).

BARICCO, ALESSANDRO (2019). *The Game*. Madrid: Anagrama.

CARR, WILFRED y KEMMIS, STEPHEN (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca: Barcelona.

CARLACHIANI, CAMILA (2016) Los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos y el acontecimiento. En MORELLI, Silvia. (coord.) *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. La educación en acontecimientos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

CONNEL, RAEWYN (2009). *La Justicia Curricular*, Buenos Aires: LPP, Laboratorio de Políticas Públicas.

COPERTARI, SUSANA (2016). Desde qué lugar entendemos la interdisciplinariedad en el Diseño del Plan Vuelvo Virtual. *Documento de Circulación Interna*. Plan Vuelvo a Estudiar. En: Curso de Formación de Tutores Virtuales del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual. Mimeo.

COPERTARI, SUSANA y SGRECCIA, NATALIA (comp.) (2018). *Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias innovadoras*. 1a ed. Rosario: Laborde Libros Editor, (en línea).

FREIRE, PAULO (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Ed: Buenos Aires: Siglo XXI.

DE ALBA, ALICIA (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

DE ALBA, ALICIA (2020) Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19: futuro incierto. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia*: una visión académica (pp. 289-294). Ciudad de México: UNAM, IISUE.

FOLLARI, ROBERTO (2005). La interdisciplina revisitada en Dossier. Transdisciplinariedad y pensamiento complejo: encuentros y desencuentros. *Andamios*, vol.1, N.º 2, México jun. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632005000300001.

FOUCAULT, MICHAEL (1981) *Un diálogo sobre el poder*. Buenos Aires: Alianza.

GONFIANTINI, VIRGINIA (2019). *Complejidad, Ética y Educación. Reflexiones para repensar nuestras construcciones metodológicas*. 2.da edición. Rosario: Laborde Editor.

MAGGIO, MARIANA (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica*. Buenos Aires: Paidós.

MAGGIO, MARIANA. "El nuevo aprendizaje pone a prueba las habilidades docentes" En: *Entrevista El Telégrafo*, 22/abril/2020: https://www.eltelegrafo.com/2020/04/el-nuevo-aprendizaje-pone-a-prueba-las-habilidades-docentes/. Recuperada, 03 de febrero de 2021.

MORELLI, SILVIA (2016). *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) La Educación en Acontecimiento*. Rosario: Homo Sapiens.

MORIN, EDGAR (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo* Barcelona: Gedisa.

MORIN EDGAR (2002). *La Cabeza Bien puesta. Repensar la reforma, reformar el*

pensamiento. Bases Para una reforma educativa. Buenos Aires: Nueva Visión.

OROZCO, BERTHA. *Investigación, problematización y producción de conocimiento específico.* Conferencia. 24 de octubre de 2014. Ministerio de Educación – Provincia de Santa Fe.

PINKASZ, DANIELl (comp.) (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires, FLACSO Argentina.

SACRISTAN, GIMENO. ¿Qué Significa el Currículum? En: *Sinéctica* N.º 34. Tlaquepaque ene./jun, 2010. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2010000100009. Recuperado, 12 de marzo de 2021.

SHORE, CRIS (2010). La Antropología y El Estudio de la Política Pública: Reflexiones sobre la "Formulación" de las Políticas. En: *Antípodas* N.º 10, Universidad de Auckland.

TAYLOR, STEVEN y BOGDAN, ROBERT (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

TERIGI, FLAVIA (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio.* Santillana: Buenos Aires.

TERIGI, FLAVIA (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas (pp. 217 a 234): *En Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*/Simone Cecchini ... [et. al.]; adaptado por María del Carmen Feijoó y Margarita Poggi. - 1a ed. - CABA: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO.

TORRES SANTOMÉ, JURJO (2011). *La Justicia Curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. 2da ed.* Madrid: Morata.

El oficio del docente tutor. Búsquedas, sentidos y apuestas en nuevos escenarios virtuales con jóvenes y adultos[7]

Prof. Jorgelina Inés Kolodzinski[8]
ISP Nº1 "Manuel Leiva "
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

> *"El oficio de enseñar sigue siendo el de sostener, acompañar y ofrecer herramientas significativas para que el otro pueda decidir por qué hacer algo, qué hacer con lo que el mundo le ha dado hasta ahora y eventualmente, cambiarlo. La enseñanza es una tarea que no se hace de una vez y para siempre de manera perfecta inconmovible, se trata de un oficio que se resuelve mientras se está haciendo y que no es inmutable..." (FRIGERIO, 2015)*

Introducción

En este artículo se intenta plantear algunas reflexiones acerca de la idea de pensar la práctica del docente tutor en la EEMPA 1330 del Vuelvo a Estudiar Virtual[9] en un contexto de grandes cambios, de interrogantes, de tramas que acontecen en los intersticios como la posibilidad de proyectar y accionar hacia nuevos escenarios en la enseñanza de la bimodalidad. Es en ese oficio tan artesanal que tiene la práctica del docente tutor virtual donde las emociones nos desafían y hoy nos atraviesan, pero también nos enseñan cuando la propuesta está pensada

[7] Texto presentado en *Diálogos de la Techné Educativa* el 14 de julio de 2020.

[8] Profesora en Ciencias de la Educación egresada en UNR. Diplomada en Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación. Diplomada y Especialista en Cs Sociales con Mención en Currículo y Prácticas Escolares en Contexto FLACSO. Además, es profesora Especializada en el Nivel Superior en Educación y TIC INFOD. Se desempeña como catedrática en distintos espacios curriculares que hacen a la práctica docente junto a funciones de capacitación, Investigación en el ISP N 1 "Manuel Leiva" en la ciudad de Casilda. Miembro activo de la Techné Educativa Asociación Civil Sin Fin de Lucro.

[9] El plan Vuelvo a Estudiar Virtual surgió en 2015 como una política pública del Ministerio de Educación santafesino con el objetivo de restituir el derecho a la educación de aquellos adolescentes, jóvenes y adultos que por diversas razones no pudieron comenzar, permanecer y/o egresar del nivel secundario.

para otros y junto a otros. También es animar a cocrear experiencias compartidas, nuevas tramas, recrear y así fortalecer genuinas comunidades virtuales de la práctica en tiempos y escenarios alterados pero cargados a la vez de proyecciones a futuro.

Este escrito surge como consecuencia de la participación que mantuvimos en uno de los conversatorios organizados en el marco de los diálogos de la Techné Educativa, durante el 2020, coordinado por la Dra. Susana Copertari junto a un grupo de docentes autoconvocados de la provincia de Santa Fe. Una convocatoria extendida a colegas de todo el país y el mundo. Experiencia que nos interpeló por el contexto particular que vivíamos -un mundo azotado por una pandemia- pero sobre todo por convertirse en la posibilidad de compartir inquietudes y apuestas sobre el accionar y la figura del docente tutor en la virtualidad en la EEMPA 1330, un gran abanico de interrogantes, como por ejemplo qué ha desanudado el contexto en general y esta experiencia en particular, qué apuestas, intersticios obligaron a revisar nuestras propias prácticas, y en referencia a lo aprendido, qué había llegado para quedarse.

Es conveniente comenzar por lo que nos propone Frigerio (2015): pensar el oficio de enseñar junto a otros en su articulación teoría- práctica en los nuevos escenarios hoy tan inéditos y complejos como grandes nudos a "desentrañar", escenarios que nos desafían nuevamente como formadores. Es necesario coincidir con la autora en que el oficio docente basa su importancia en pensar a la docencia como un trabajo colaborativo e institucionalizado en el marco de intereses públicos, de aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación. Asimismo, brinda la posibilidad de generar redes, entramados sabiendo que para ello se requiere crear condiciones lo más sostenidas y genuinas posibles frente a la complejidad y lo cambiante del trabajo docente en territorio.

Por lo antedicho, los diálogos de la Techné Educativa y el Vuelvo a Estudiar Virtual junto a la figura y funciones del docente tutor son ejemplos claros. Es preciso señalar que es la primera escuela secundaria para jóvenes y adultos bimodal de nuestro país, cuya dimensión administrativa, tecnológica, territorial y pedagógica es de alcance provincial en clave nacional (COPERTARI, 2022).Y obviamente toda instancia que tenga por objetivo promover el desarrollo y la invención colectiva colabora en fortalecer la relación directa y vital que existe entre las acciones individuales y cooperativas para desarrollar la enseñanza y aprendizaje en terrenos tan complejos.

DESARROLLO

Sabemos que, muchas veces, asistimos a situaciones que obstaculizan que el aprender y la enseñanza tengan lugar. Las circunstancias pueden ser múltiples, incluso algunas dilemáticas, otras, sin darnos cuenta, están allí a un "clic de distancia". La sensación de sentirnos sometidos a la experiencia de un tiempo fragmentado, por las aceleraciones, los retardos y los vacíos; compartir diversos procesos de formación, saberes, conocimientos, creencias y experiencias dados a través de los diálogos de la *Techné Educativa* fueron los que dieron sentido para sostener-nos, pensar-nos colaborativamente, gestar genuinos procesos de formación y de prácticas reflexivas.

En este sentido, el aporte de Andrea Alliaud toma la obra de Sennett (2009) para resaltar la dimensión artesanal de nuestro trabajo. Sennett (2009) define la artesanía como un impulso humano de hacer las cosas bien. Para el autor el artesano es básicamente un habilidoso y caracteriza la artesanía como "una habilidad desarrollada en un alto grado" que remite a un saber hacer referido a algo en particular. Es así que, en la producción artesanal, pensamiento y acción (mano y cabeza; teoría y práctica) no se separan, sino que van unidas. Es el pensamiento, la reflexión, lo que sirve de sostén y, a la vez,

tensiona o pone en cuestión nuestras acciones y decisiones. La artesanía no es entonces un hacer sin más, se apoya en conocimientos, pero también los produce a medida que se desarrolla.

Así entendida, la ejecución artesanal implica superar la mecanización técnica, monótona y rutinaria de cualquier trabajo e incorporar la posibilidad de crear, producir, innovar en lo que hacemos y mientras lo hacemos; por eso al decir de Alliaud (2017):

> todo buen artesano mantiene un diálogo, un hacer dialógico, entre sus prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas (p. 82).

Por otro lado, se trabaja para la reflexividad, es decir, se reflexiona sobre la realidad en la que el docente está involucrado y sobre la forma con que la mira, la piensa y actúa sobre ella. Los docentes miran y piensan esas realidades atribuyéndoles significados que dependerán de sus propias percepciones: lo que se ve y se piensa incide sobre el hacer. Allí se coloca la cuota de significación personal. Si revisamos esto, podemos entender de qué modo percibimos lo que percibimos. Estos espacios de reencuentro permiten analizar con otros colegas situaciones originales, a fin de buscar algunas propuestas de actuación. El objetivo en sí es analizar situaciones novedosas como lo son la figura y accionar del docente tutor virtual en la EEMPA 1330, para generar estrategias que resulten válidas, viables y valiosas. Se supone que al encontrar diferentes formas de pensar la situación uno va a encontrar diferentes soluciones y, a más cantidad de soluciones, más herramientas para poder trabajar sobre la situación. Entonces, será esa práctica un espacio decidido y propositivo a ser habitado por los docentes en toda su complejidad.

Compartimos ahora las 5(cinco) configuraciones halladas del docente tutor virtual desde el plan Vuelvo a Estudiar Virtual y sus maneras de reinvención según lo analizado en el trabajo de campo para el informe de tesis para la Maestría en Práctica Docente[10] a saber:

• Un aventurero responsable que emancipa, que aprende de esa aventura de adentrarse en lo desconocido, es un aprendiz todo el tiempo, que ensaya nuevas formas para que sus estudiantes aprendan, donde el aprender es construir, reconstruir, constatar para cambiar, reconociendo que nada se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu (Freire, 1994).

• El que acompaña e interroga lo cotidiano reflexivamente desde la complejidad, ante lo repentino, inesperado, urgente, excepcional y a veces precario e incierto. Acompaña desde la inmersión junto a saberes y en colaboración, desde un diálogo genuino enseña colectivamente, ofrece alternativas y construye cercanía. El docente tutor reconoce que pueden existir diferentes versiones o distintas miradas de un mismo hecho que se da a conocer en la práctica y confía en lo grupal, en la capacidad de todos para elaborar propuestas y prácticas alternativas para adaptarse a diversas situaciones y contextos singulares, y así volverse a apasionar.

• Un compositor, arquitecto, anfitrión, ensamblador, narrador y artesano (ALLIAUD, 2016; BRAILOVSKY, 2020 y SPIEGEL, 2013, LARROSA, 2020). El docente tutor no sólo tiene a su cargo las acciones tutoriales, sino que, al mismo tiempo, es docente contenidista. La enseñanza que crea, recrea, resignifica, ensambla, produce

[10] Esta tesis fue elaborada junto a mi directora Mg. Yanina Fantasía y Codirectora la Dra. Elisa Welti (aún en espera de su aprobación y posible defensa). Analiza las prácticas de enseñanza en la bimodalidad, a través de la construcción del oficio del docente tutor virtual en el marco de la propuesta política educativa del Plan Vuelvo a Estudiar en la provincia de Santa Fe (2015-2018). Se centra estudiar cómo los docentes tutores de la EEMPA 1330 en la provincia de Santa Fe, desarrollan su oficio de enseñar, considerando los modos en que se dan las construcciones de los saberes colaborativos en esa mediación pedagógico/didáctica atravesada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

socialmente conocimientos y saberes significativos; articula éstos con los contenidos curriculares y multimediales de un modo artesanal en cada módulo didáctico interdisciplinario (COPERTARI, 2016). En esto, es muy probable que para evaluar lo que va construyendo, sea importante la narración. Entendida solamente desde una modalidad narrativa se puede construir identidad y encontrar un lugar en la cultura propia (BRUNER, 1997). También es contar la historia de un cambio que está siendo, porque solo con la discusión humanizamos aquello que está sucediendo en el mundo y en nosotros mismos, por el mero hecho de hablar y escribir sobre ello, y mientras lo hacemos, aprendemos a ser humanos (ARENDT, 2016).

• Un orientador que evalúa colaborativamente, está dispuesto a abrir las puertas a lo imprevisto e indeterminado, aprende a sentir la incertidumbre en los Proyectos de Acción Sociocomunitarios poniendo en juego los saberes educativos de la experiencia (OROZCO, 2014). Ayuda a ver las nuevas prácticas como un camino para poder mejorar o transformar lo establecido. Se propone además generar espacios para volver a aprender, porque aprender requiere olvidar.

• Un guía que los acompaña en sus trayectorias educativas promueve actitudes solidarias (TERIGI, 2007) con estrategias de inclusión socioeducativas en una praxis de retroalimentación permanente. Todos pueden aprender y crecer. El objetivo de la transmisión de la cultura debe ser ofrecer a todos la posibilidad de acceder al placer de pensar y al poder de actuar (MEIRIEU, 2017).

Pensar a las trayectorias educativas como camino que cada cual debiera recorrer, no es un protocolo a seguir sino un itinerario en situación, implica comprender que los sujetos realizan otros aprendizajes además de los que se proponen en las escuelas (TERIGI, 2007) y esta propuesta pedagógica tiene mucho que aportar ahí.

Asimismo, se necesitan docentes tutores virtuales que exploren formas de vivir y sentir complejas, que se dejen afectar y se entreguen en el sentir del acto de enseñar.

Docentes que miren desde la posibilidad, que acompañen, ayuden, permitan, habiliten, encuentros genuinos. La honestidad para pensar lo propio y al mismo tiempo caminar los diversos territorios, como la expresión de una búsqueda incansable de creación de otro mundo posible donde convivan todos los mundos (ARENDT, 2016).

Pensarse y narrarse en el oficio de enseñar y viendo la relación teoría-práctica en la bimodalidad, nos seguimos preguntando cuánto tenemos que trabajar hoy, más que nunca, para que esos "entre" se abran, se desplieguen, se espacien. Elaborar comunidades virtuales de la práctica que se escriban, se lean, se escuchen, se compartan, se sistematicen y se difundan acerca de las experiencias vividas por los docentes entre las teorías que manejan y sus acciones, entre esos diversos "entres" desde la virtualidad, puedan ser leídos en forma de trama poniendo en discusión las dicotomías, sus disonancias del conocimiento experiencial. Devenir que no puede pensarse en soledad, para ovillar siempre es mejor con un otro, convencidas de la importancia de conformar sólidas comunidades de prácticas, afirmación que asentamos en los aportes teóricos de Wenger (2001), quien expresa:

> (...) cuando empleo el concepto de "comunidad de práctica" (...) en realidad, lo utilizo como un punto de entrada a un marco de referencia conceptual más amplio del cual es un elemento constitutivo, para ello es necesario la presencia de ciertos componentes (p. 22).

El autor nos alerta que, para conformar sólidas comunidades de práctica, es necesario que sus componentes no sean pensados como meros elementos escindidos, sino por el contrario, como elementos que se interrelacionan constantemente entre sí a modo de urdimbre y aún más

mediatizados por los entornos virtuales Con esto deseamos expresar para conformar una genuina comunidad de práctica implica reconocer la potencia de construir colaborativamente conocimientos situados, complejos, abiertos y democráticos. Poder dar cuenta no sólo de aquello que aprendemos sino además lograr dar cuenta de aquello que nos pasa con eso que aprendemos; es decir que:

> (...) la participación no solo se refiere a los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance consistente en participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación con estas comunidades (WENGER, 2001, p. 22).

A modo de cierre, hilvanando nuevos interrogantes

En efecto, este escrito no tiene otra intención que desovillar apenas la complejidad, intentando aproximar una reflexión en torno a la trama y sus intersticios, en la construcción de estas prácticas que construyen los docentes tutores en la EEMPA 1330 en entornos bimodales que, en sí misma, hoy resulta urgente habitar.

Así, pues, escribir experiencias, socializar, entramar, se transforma en una apuesta. Por lo tanto, flexibilizar fronteras, encontrarnos para tomar decisiones de manera colaborativa nos incita, seduce, facilita, pero sobre todo nos desafía. Ahora bien, ¿qué podemos hacer junto a otros? Hoy pensar en clave bimodal, término acuñado luego de transitar una pandemia, aún padece de ciertas resistencias, que también se transforman en intersticios que nos fuerzan a seguir repensando su implementación con el objetivo de identificar su potencialidad genuina; quizás el devenir de lo colectivo se instale con mayor fuerza sin perder de vista lo singular. En definitiva, ¿qué insistencias abrazaremos?, ¿qué resistencias desarmaremos?, ¿qué potencias seremos capaces de descubrir? Algo pasa, nos pasa, es desde donde aflora ese deseo para transformar prácticas desde una comunidad virtual de la práctica docente como lo vivido en los diálogos de la Techné Educativa, es una revolución mental para instalar nuevas fronteras didácticas, presencialidad y virtualidad, repensándose y haciéndose camino al andar para las trayectorias docentes en propuestas de formación continua.

Referencias bibliográficas

ARENDT, HANNA. (2016). *La Condición Humana*. Paidós.

ALLIAUD, ANDREA. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Paidós.

BRAILOSVKY, DANIEL. (2020). *El docente arquitecto y anfitrión*. Recuperado el 17 de mayo de 2020 de: https://laescuelaqueviene.org/el-docente-arquitecto-y-anfitrion

BRUNER, JOHN. (1997). *La importancia de la Educación*. Paidós.

COPERTARI, SUSANA. (2022). Política Pública de Inclusión socioeducativa con Jóvenes y Adultos en la Educación Secundaria Santafesina (2015/2019). Análisis del plan Vuelvo a Estudiar Virtual en el Marco de la Educación a Distancia desde el contexto de una Antropología de las Políticas Públicas. Rosario (Argentina). *Tesis Doctoral UNR. Facultad de Humanidades y Artes. Doctorado en Educación.*

COPERTARI, SUSANA. (2016). ¿Qué es la interdisciplina? Curso de Formación de Tutores Virtuales y Contenidista del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual. Documento de circulación interna EEMPA 1330.

Diálogos de *La Techné Educativa*. En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ (recuperado el 23 de febrero de 2023)

FREIRE, PAULO. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

FRIGERIO, GRACIELA. (2015). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. FRIGERIO, GRACIELA.; KORINFELD, DANIEL. y

RODRÍGUEZ, CARMEN. (Coords.), Trabajar en Instituciones: los oficios del lazo. Noveduc.

LARROSA, JORGE. (2020). *El profesor artesano.* Noveduc.

MEIRIEU, PHILIPPE. (2017). *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves.* Paidós

OROZCO FUENTES, BERTHA. (2014). Investigación, problematización y producción de conocimiento específico. Conferencia. 24 de octubre de 2014. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

SPIEGEL, ALEJANDRO. (1999). *Docente protagonista, docente compositor.* Editorial Centro de publicaciones y material didáctico.

SENNETT, RICHARD. (2009). El Artesano. Anagrama.

TERIGI, FLAVIA. (2007). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina, por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Dossier de Revista Propuesta Educativa* pp.17-29.

WENGER, ÈTIENNE. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós.

CAPÍTULO 3

Kairós educativo desde la complejidad[11]

Dra. Virginia Gonfiantini[12]
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Introducción

En el marco de las conversaciones de la *Techne* Educativa, a pedido de Docentes Autoconvocados de la provincia de Santa Fe, Argentina, comenzamos estos diálogos un 21 de julio de 2020, con el tema del tiempo, *del cronos al kairós*.

La invitación era (es) a pensar y nada mejor que las palabras de Byung Chul Han (2014) para comenzar esta aventura de caminantes que hacen camino al andar.

Haciendo referencia a los diálogos socráticos vinculados al eros fundante de la antigüedad clásica plantea que "en los *Diálogos* de Platón nos encontramos con un Sócrates que es seductor, amado y amante, que en virtud de su singularidad es llamado *atopos* … (77) … Platón da a Eros el calificativo de *philosophos*, amigo de la sabiduría. Pero este amante no es ninguna persona externa, ninguna circunstancia empírica; es, más bien, una "presencia intrínseca al pensamiento, una condición de posibilidad del pensamiento mismo, una categoría viva, una vivencia trascendente" (79).

Del *Cronos al Kairós*, resignificar la categoría de tiempo en la educación hoy

Levantar el papel donde escribimos y revisar mejor debajo
Levantar cada palabra que encontramos y examinar mejor debajo
Levantar cada hombre y observar mejor debajo
Levantar a la muerte y escudriñar mejor debajo

---

[11] Texto presentado en *Diálogos de la Techné Educativa* el 21 de julio de 2020.

[12] Doctora en pensamiento complejo, por la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Hermosillo, Sonora, México. Revalidado: Doctor of Philosophy (PhD) in complex thinking. California University. Diplomada en transformación educativa, por la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, Hermosillo, Sonora, México. Magister en Educación, con mención en Gestión, Evaluación y Acreditación, por la Universidad El Salvador. Rosario. 2006. Cientista de la Educación, (UNR). Se desempeña como Coordinadora de Diplomaturas (FHYA UNR). Docente de Doctorado, Maestría y Tutora de Tesis de Posgrado, en la Facultad de (FHyA UNR). Docente Investigadora y Profesora Titular de tiempo completo en Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México. Docente Investigadora y Profesora Titular de Tutoría de tesis doctorales y de maestría en Multiversidad Mundo Real Edgar Morin y UNR.

Y si miramos bien siempre hallaremos otra huella. No servirá para poner el pie ni para aposentar el pensamiento, pero ella nos probará que alguien más ha pasado por aquí.
"Levantar el papel donde escribimos"
(JUARROZ, R. 1991, Poesía vertical).

¿Por qué comenzar a contextualizar el *eros* y el *kairós*?, ¿Cómo pensar el *kairós*, como categoría emergente desde diferentes dimensiones de análisis?

El *kairós* como categoría de análisis, surge en el año 2012 durante el período de investigación doctoral, como dispositivo pedagógico-didáctico para resignificar la clase escolar comeniana.

Lo que podía observarse en aquella época y que todavía observamos hoy es que el dispositivo pedagógico moderno de la clase escolar debía repensarse desde la multidimensionalidad y multirreferencialidad de la complejidad misma del objeto, es decir, desde lógicas no-lineales, complejas y metapuntos de vistas que lo constituyen.

Si hablamos del tiempo tenemos que volver nuestra mirada, justamente, a los orígenes, a la mitología griega y al Génesis; desde esa común-unión del inicio comenzamos a plantear dos historias de tiempo distintas, la primera con impronta religiosa-mitológica-cosmogónica y la segunda del cristianismo. El *cronos* hace referencia a la relación hombre-naturaleza-sociedad y en su concepción subyace el control del hombre en esa relación desigual. Mientras que el *kairós*, no controla ni a la naturaleza ni al hombre ni a la sociedad, sino que es el tiempo de Dios, es un tiempo inconmensurable, divino, sin topos.

Toda nuestra historia occidental y cristiana está ligada a una concepción del tiempo que se referencia al contexto en que acontece y deviene.

Mitológico-Kairoscópico-Cíclico-Puntilloso-Capitalista-Panóptico-Kairos complejo

Heráclito, Parménides, Sócrates, Platón, Aristóteles, San Agustín, Descartes, Comenio, Kant, Newton, Heidegger, Einstein, Piaget, Morin, Freire, Prigogine.

Sin desconocer ni desconsiderar que, si hablamos de la categoría de tiempo vinculada a una actividad cogitante del sujeto, entonces tenemos que complejizar la argumentación con una nueva categoría de *homos* y una revisión de los procesos metacognitivos para conocer. Y es justamente en este punto que se justifica y argumenta nuestra nueva categoría de análisis, los ***transniveles cosmogónicos<=>epistémicos.***

*¿Qué son los transniveles cosmogónicos<=>epistémicos?*Son las diferentes realidades con las que se puede abordar un objeto de estudio teniendo en cuenta:

1. los diferentes niveles de realidad (cosmovisivos, occidentales, orientales, cristianos, nativos, hegemónicos, universales, resistentes, mitológicos, religiosos),
2. las diferentes lógicas intervinientes (lineales y no lineales)
3. y el sujeto que, desde la alteridad, el diálogo, la recursión y procesos metacognitivos mediante, construye el conocimiento desde la translógica que lo repiensa en el transnivel (entendido desde Prigogine, como sistema alejado del equilibrio).

¿Por qué resignificar la clase escolar de Comenio? Porque tenemos que saber leer los signos de los tiempos y la Modernidad Clásica, con sus esclerosadas instituciones sólidas, universales y homogeinizantes (escuela, familia, Iglesia, prisiones, psiquiátricos) pensadas y construidas desde una lógica panóptica de control de los cuerpos dóciles y del cuerpo epistémico, ya no da respuestas al devenir social.

El tiempo cronológico que organizaba la vida en la sociedad moderna, con sus aparatos de medición que fragmentaban la tarea, el saber y la acción fue el dispositivo capitalista de la organización del trabajo. Llevado a la escuela, este dispositivo pedagógico se elaboró desde la objetividad, lo determinista, lo universal, lo mismo. Byung Chul Han habla del infierno de lo mismo. Esa mismidad homogeneizante fue la característica de la escuela moderna, normalizante y sin tiempo.

Pero como decía el filósofo "*…todo cambia… nada permanece…*" el devenir del tiempo trajo aparejadas las crisis propias de los cambios de época. Nosotros la llamamos, **rupturas epistémicas de principio de siglo XX**.

Esta crisis nace del seno de la Modernidad misma cuando comienzan a colarse en el desarrollo teórico-metodológico de la ciencia, nuevas categorías que no se pueden controlar con la lógica clásica de Aristóteles. *¿Quiénes osan pensar desde las fronteras del conocimiento?*Einstein, Freud, Heisenberg, Piaget, Morin, Prigogine, Nicolescu, Freire y la lista podría continuar. Lo que nos interesa en esta trama argumentativa y compleja que estamos entrelazando (como si nuestras manos fueran las manos de las nativas tejedoras frente a su telar y a sus hilos), las categorías disruptivas que comienzan a constituir y construir, a explicar y argumentar la ciencia del siglo XX.

Relatividad, Inconsciente, Deseo, Azar, Sistemas Complejos, Complejidad, Bifurcaciones, Transdisciplina, Diálogo, Eros. *Categorías todas alejadas de la imposibilidad moderna del control y la cuantificación.*

Y como son categorías que se cuelan en nuestra clase escolar, con nuestras infancias del siglo XX y XXI, teníamos que repensar la clase escolar comeniana a la luz de un nuevo currículum, una nueva didáctica; desde procesos de enseñanza<=>aprendizaje<=>evaluación recursivos y dialógicos; teníamos que dejar a nuestras infancias ser inquietas de cuerpo y de espíritu. Así, nace la propuesta del *kairós* educativo como dispositivo didáctico pedagógico comenzando en la comunidad de aprendizaje para que, desde el *eros*, se re-construya una nueva relación con el conocimiento, que deje la fragmentación puntillosa moderna para asumir la inquietud incontrolable del espíritu.

Si la filosofía surge para controlar el caos inicial del universo y de la vida y en los últimos XXV siglos de existencia del *homos* en la tierra se esforzó por crear tecnología e instituciones para tal fin, *¿por qué el siglo XX nos invita a pensar desde los intersticios epistémicos?*

- Porque descubrimos y comprendimos que el tiempo ni es cíclico ni es lineal
- Que los sujetos se relacionan recursivamente entre ellos (dialógicamente) y con el conocimiento (epistemológicamente) desde la alteridad y singularidad de un tiempo que les es propio (*kairoscópico*)
- Porque el caos no se ordena, lejos de la pretensión cronológica-cuantificable, el caos genera nuevas lógicas explicativas desde un *transnivel cosmológico-epistémico.*

En palabras de Juarroz, en su *Poesía Vertical* XII (1991).

Buscar una cosa/es siempre encontrar otra. /Así, para hallar algo, /hay que buscar lo que no es. /Buscar al pájaro para encontrar la rosa, /buscar el amor para hallar el exilio, /buscar la nada para descubrir un hombre, / ir hacia atrás para ir hacia adelante /La clave del camino, / más que en sus bifurcaciones, / su sospechoso comienzo / o su dudoso final, / está en el cáustico humor / de su doble sentido. / Siempre se llega, / pero a otra parte. / Todo pasa. / Pero a la inversa. / "Buscar una cosa".

Si quisiésemos hacer una línea histórica podríamos pensarla desde la siguiente manera:



¿Pero cómo es el tiempo en el kairós educativo? No es un tiempo sin tiempo, eso sería la eternidad, o la nada. Es un tiempo singular, de contemplación del *homo reflexus* (Gonfiantini, 2021), de una práctica erotizante epistémica, es un tiempo donde el sujeto pedagógico

construye-deconstruye-reconstruye su conocer desde la alteridad dialogante situada.

Kairós educativo:

- Es un tiempo no-lineal, caótico, reflexivo y resiliente.
- Es *praxis* plena y pura porque es actividad metacognitiva.
- Es sistémica y compleja porque entrama diversas lógicas desde metapuntos de vistas.
- Es el *areios*, es la colina que entrama los *transniveles cosmogónicos-epistémicos*
- Es el tiempo deviniente de los signos de los tiempos…

Uno de los desafíos de la educación hoy que se concretiza cotidianamente en la clase escolar es el develamiento del infierno de lo igual, parafraseando a Byung Chul Han. La sociedad de hoy, del cansancio y de la transparencia (CHUL HAN), donde se nos corroe el carácter (SENNETT), de chamanes y robots (BARTRA), donde la felicidad es paradójica (LIPOVETSKY) y epistemologías otras, debemos desvelar el infierno de lo igual para, desde la alteridad y la ética, las comunidades de aprendizaje y la investigación, desde *el Kairós del transnivel educativo*, comencemos a vivir según los signos de los tiempos.

Y, para terminar: ***atrevámonos a pensar para que el infierno de lo igual se constituya en extrañeza de horizonte***.

Referencias Bibliográficas

BARTRA, ROGER. *Chamanes y robots. Reflexiones sobre el efecto placebo y la conciencia artificial.* Anagrama. Barcelona, 2019.

BYUNG-CHUL HAN. *La agonía del eros.* Herder. Barcelona, 2014.

BYUNG-CHUL HAN. *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder. Barcelona, 2015.

BYUNG-CHUL HAN. *La sociedad del cansancio*. Herder. Barcelona, 2017.

BYUNG-CHUL HAN. *La expulsión de lo distinto*. Herder. Barcelona, 2017.

Diálogos de *La Techné Educativa*. En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ (recuperado el 23 de febrero de 2023)

GONFIANTINI, VIRGINIA. *El kairós educativo. Re-significar la formación docente desde la práctica del formador*. Laborde. Rosario, 2016.

GONFIANTINI, VIRGINIA. *Complejidad, ética y educación. Reflexiones para repensar nuestras construcciones metodológicas*. Laborde. Rosario, 2019.

GONFIANTINI, VIRGINIA. El devenir del sujeto epistémico moderno. En: *CIEG, Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios gerenciales* Nº 45 septiembre - octubre 2020 [pág.116-133].

JUARROZ, ROBERTO. Poesía *Vertical* (Antología). Edición José Cruz Pérez. Madrid,1991.

LIPOVETSKY, GILLES. *La felicidad paradójica*. Anagrama. Barcelona, 2010.

SENNETT, RICHARD. La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Anagrama. Barcelona, 2005.

CAPÍTULO 4

Educación, inclusión y cultura digital[13]

Mgtra. Yanina Natalia Fantasía[14]
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Introducción

"La escuela que viene" es un proyecto que se llevó a cabo en 2020, organizado por la Fundación Santillana, cuando el virus SARS-CoV-2 llegó abruptamente interpelando a las prácticas sociales en general y educativas en particular.

El proyecto contó con la participación de estudiantes, docentes, familias, empresas tecnológicas, editoriales, profesionales de la educación, administraciones públicas, fundaciones, periodistas, entre otros, y estuvo coordinado por Alejandra Cardini (Argentina), Carlos Magro (España) y Alfredo Hernando (España). Se realizaron paneles con expertos, ciclos de reflexión, *focus group*, talleres de trabajo y textos reflexivos que se publicaron en la página web del proyecto.

En ese contexto, y en el marco del tercer ciclo de reflexión denominado "Escuela digital. ¿Qué nos deja la pandemia?", participamos del *focus group*[15] específico, donde se analizaron riesgos y oportunidades de la digitalización, qué acciones se estaban desarrollando en el contexto pandémico y cuáles requerían priorizarse. También fue una instancia donde relatamos la experiencia de la Escuela de Enseñanza Media para Adultos Nº1330 (EEMPA 1330), una propuesta educativa interdisciplinar, de alcance provincial y de cursado semipresencial (89% virtual y 11% presencial).

Ante la contingencia del COVID-19, la EEMPA 1330 -surgida en 2015 en el marco del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual- estaba preparada para afrontar las condiciones de trabajo en la virtualidad, no sólo por disponer de una plataforma educativa virtual, sino también por la experiencia que poseían los docentes tutores, quienes habían sido formados desde el Ministerio de Educación de Santa Fe y participaban, a la vez, de instancias de formación docente interna.

En esta oportunidad, se recuperan algunas reflexiones que habíamos compartido en "Los Diálogos de la Techné Educativa", en julio de 2020.

Pensar lo esencial de la escuela en pandemia

Durante los primeros meses de la pandemia, y en el marco de las medidas sanitarias que determinaron el aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO), los edificios escolares cerraron sus puertas. Prácticas y rituales escolares cotidianos quedaron suspendidos, sin certezas acerca de cuándo y cómo iba a ser el retorno a la escuela. Sin embargo, la responsabilidad, la fuerza y el compromiso por garantizar el derecho a la educación de parte de directivos y docentes de las instituciones educativas de los distintos niveles y modalidades no se detuvo, y a menos de setenta y dos horas de la sanción del Decreto de Necesidad y Urgencia 260/2020, pusieron en marcha un sistema educativo virtual, con prácticas diversas. Emergieron y se instalaron en la cotidianeidad escolar de las 2020 plataformas digitales como *Classroom, Meet, Zoom, Moodle*; se acrecentó el uso de

[13] Texto presentado en *Diálogos de la Techné Educativa* el 28 de julio de 2020.

[14] Magister y Especialista en Tecnología Educativa (FFyL–UBA). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (FHyA-UNR). Profesora Adjunta en Área del Curriculum (Escuela de Ciencias de la Educación FHyA-UNR) y JTP en Curriculum y Didáctica (ECEN–FCEIA–UNR). Directora de Educación a Distancia (UCEL). Profesora en la Maestría en Docencia Universitaria (UTN). Profesora de la Diplomatura de Estudios Avanzados en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (FCPOLIT-UNR). Profesora de las Diplomaturas de Estudios Avanzados en Políticas y Prácticas de Evaluación y Problemáticas y Estrategias de Enseñanza (FHyA-UNR) Co-directora de proyectos de investigación: "De la Educación Remota de Emergencia a las estrategias de hibridación. Estudio sobre las prácticas de enseñanza de docentes de UCEL en la pandemia y en la post pandemia" (EDU 101 - UCEL) y "Políticas Universitarias de Formación Docente para una Ciudadanía Digital Socio-inclusiva" (FHyA-UNR).

[15] Focus Group: 26 miradas sobre "Escuela digital. ¿Qué nos deja la pandemia?". Disponible en: https://laescuelaqueviene.org/26-miradas-sobre-escuela-digital-que-nos-deja-la-pandemia/.

aplicaciones como *WhatsApp*, a la vez que se recurrió a otras tecnologías como la televisión educativa, la radio y la elaboración de cuadernillos impresos.

Con este abanico de tecnologías diversas, docentes de distintos niveles y modalidades intentaron llegar a sus estudiantes. Sin embargo, "...9 de cada 10 estudiantes de más de 190 países quedaron alejados de las aulas … **Los efectos de la pandemia fueron tan repentinos como inesperados**" (CARDINI, 2020, en Fundación Santillana, 2020, s/p). Asimismo, las tecnologías que se dispusieron y a las que se acudió para continuar garantizando el derecho a la educación, evidenciaron las condiciones desiguales de acceso a dispositivos y a la conectividad. Al decir de Mariano Fernández Enguita: "...desigualdad digital de grado que va desde los que tienen muy poco hasta los que lo tienen casi todo" (Fundación Santillana, 2020, 12m, 10s).

En ese contexto, el proyecto de la Fundación Santillana posibilitó, a través de los encuentros, reflexiones y diálogos, pensar en torno a lo esencial de la escuela. No se trataba de proponer un viraje a una escuela digital, aun cuando se reconocían las potencialidades de las tecnologías digitales desde antes de la llegada de la pandemia.

La digitalización traía consigo una serie de riesgos; uno de ellos radicaba en la falta de fundamentos pedagógico-didácticos para su inclusión en las prácticas de enseñanza. Del mismo modo, la ausencia de políticas públicas -o su desconocimiento por parte de algunos actores de los sistemas educativos- focalizadas en la alfabetización y reducción de la brecha digital también contribuyeron a la resistencia de parte de algunos docentes, a pesar de que en países como Argentina existen antecedentes valiosos y potentes en ese sentido, con el Programa Conectar Igualdad a la cabeza. Al respecto, Laura Marés reflexionaba en torno a la "necesidad de aprender desde las políticas públicas a navegar la incertidumbre" y de pensarlas "de manera distinta, más ágiles, trabajando sobre el corto y el mediano plazo, preparados para cambiar" (Fundación Santillana, 2020, 14m, 10s).

No obstante, ello, también se reconocieron las oportunidades que presentaba la digitalización. Algunas de las que se destacaron consistían en la revalorización de la pedagogía a la hora de incluir tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza, la posibilidad de acercar y fomentar la participación estudiantil, la potenciación de políticas públicas de formación docente y de inclusión de tecnologías, como también la generación de proyectos más significativos para estudiantes, a partir de repensar el curriculum.

Teniendo en cuenta los aportes e intercambios en el panel de expertos[16] y en los grupos focales, se identificaron cuatro aspectos que necesitaban ser atendidos para pensar en un modelo de escuela porvenir: el diseño institucional, la formación docente, "enseñar menos y fortalecer más el aprender" (MUÑOZ, 2020, en Fundación Santillana, 1h, 08m, 08s), la nueva organización del sistema educativo.

De estos aspectos, emergieron algunos interrogantes: ¿cómo organizar el sistema educativo en general y las escuelas en particular desde la materialidad de sus espacios? ¿Qué y cómo enseñar ante escenarios y realidades tan diferentes, sin un "punto de encuentro físico"? En ese contexto, comenzaron a esbozar propuestas de hibridación, reformas en los modos de teletrabajo y también de retorno a la presencialidad.

Sin embargo, no había precisiones en torno a las condiciones reales de trabajo de docentes que urgían ser atendidas. Entre ellas, las que referían a la dislocación de tiempos y espacios.

> "Una de las consecuencias más evidentes de las medidas de confinamiento adoptadas a escala

[16] Estuvo integrado por: Miguel Brechtner (Uruguay), Mariano Fernandez Enguita (España), Laura Marés (Argentina) y Leda Muñoz (Costa Rica). Coordinado por Alejandra Cardini (Argentina).

> global como respuesta a la expansión del COVID-19 fue la mediatización casi absoluta de nuestra experiencia de vida, la reorganización - circunstancial, aunque intensa- de nuestras interacciones sociales bajo formas mediatizadas.
> Propongo pensar ese efecto como dislocación, es decir como desplazamiento y discontinuidad. Desplazamiento, porque fue necesario cambiar cosas de lugar, trasladar nuestras actividades de un lugar a otro. Discontinuidad, porque se produjo una interrupción breve, un cortocircuito en los criterios de valoración de los comportamientos individuales y colectivos, en particular en el espacio público" (FERNÁNDEZ, 2020, p. 27).

La mediatización a la que refiere Fernández contribuyó a visibilizar diversas situaciones; una de ellas vinculada con el desplazamiento del trabajo al hogar y la sobrecarga de tareas que esto generó, particularmente en la docencia: la continuidad de las clases a través de alguna plataforma, el envío de las actividades a estudiantes, no perder el vínculo con ellos, entre otras.

"No estaban preparados para el entorno digital", afirmaba Mariano Fernández Enguita en el panel de expertos (Fundación Santillana, 2020, 11m15s). Esta situación, visibilizada a través del reclamo por la falta de instancias de formación docente, movilizó a instituciones universitarias a reaccionar "...de forma espontánea y no planificada, capacitando al colectivo docente en esta 'mudanza a la virtualidad'" (COICAUD, MARTINELLI y ROZENHAUZ, 2022), generando *webinars* (Wikimedia Argentina y Universidad Nacional de Quilmes) y ciclos de encuentros virtuales (Sociedad Argentina de Investigación Educativa). Del mismo modo, las demandas de un grupo de docentes autoconvocados santafesinos derivaron en la creación de *La Techné Educativa*, a cargo de la Dra. Susana Copertari. Es decir que, a las instancias de formación docente inicial y continua, se sumó la "capacitación de emergencia" como una de las acciones destacadas durante ese período.

Desde una mirada retrospectiva, podría reconocerse que en ese momento histórico los espacios formativos mencionados junto a muchísimos otros funcionaron como contornos sociales (DE ALBA, 2007), en tanto espacios de significación en los cuales se intentaba pensar desde la incertidumbre para atender a los elementos inéditos que se presentaban.

Los contornos sociales son definidos por de Alba (2007) como

> "(…) los esfuerzos, intentos, programas, acciones, que realizan los distintos grupos y sectores sociales con el propósito de recuperar una identidad de otro momento histórico, o bien de construir una nueva identidad social y política que sea capaz de articular su lucha con las luchas de otros grupos y sectores sociales… "(p. 160).

Estos espacios-contornos contribuyeron no sólo para reconocer cuáles eran las acciones prioritarias a realizar a los fines de fortalecer los procesos educativos, sino también para socializar experiencias, algunas recientes que habían comenzado a implementarse ese mismo año; otras, que se habían anticipado a algunos de los aspectos que durante la pandemia cobraron mayor visibilidad. Tal es el caso de la Escuela de Enseñanza Media Para Adultos Nº1330 (EEMPA Nº1330), creada en el marco del Plan de Inclusión Socioeducativa "Vuelvo a Estudiar", política pública del Ministerio de Educación de Santa Fe (2013-2019), que a continuación describiremos.

La experiencia de la EEMPA Nº1330

En la provincia de Santa Fe (Argentina) se creó en el año 2015 la Escuela de Enseñanza Media para Adultos Nº1330, en el marco de un plan de inclusión socioeducativa llamado "Vuelvo a Estudiar" (creado en 2013), con el objetivo de restituir el derecho a la educación de todos aquellos jóvenes y adultos santafesinos (mayores de 18 años) que por diversos motivos no podían

acceder, permanecer y egresar del nivel secundario en su formato presencial convencional.

La propuesta estaba enmarcada en la Educación a Distancia, en tanto "...opción pedagógica y didáctica (...) que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa" (LEN 26206/06, s/p) y para su implementación se diseñó un curriculum interdisciplinar y modular, siendo la modalidad de cursado semipresencial, contemplando el uso de una plataforma virtual e instancias de encuentros presenciales entre docentes tutores y estudiantes que residen a lo largo y a lo ancho de la provincia de Santa Fe.

Si bien el plan "Vuelvo a Estudiar" ya no está vigente, la EEMPA Nº1330 siguió funcionando como escuela, única institución santafesina que implementa desde sus inicios un modelo híbrido. En ese entonces, la escuela contaba con tres Bachilleres: Agro y Ambiente, Economía y Administración y Educación Física.

Conforme a los lineamientos curriculares vigentes en Argentina para la Educación a Distancia (EaD) y para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), al momento de desarrollar la propuesta, la decisión de elaborar una estructura modular implicó un abordaje interdisciplinar donde los diferentes campos disciplinares dialogan e interactúan con sus enfoques (CULLEN, 1997) en torno a las situaciones problemáticas y la realización de Proyectos de Acción Sociocomunitarios, a través de los cuales los sujetos llevan a cabo una serie de acciones con las que transforman sus comunidades, a la vez que se transforman a sí mismos.

En ese sentido, y para poder llevar adelante esta propuesta, el Ministerio de Educación de Santa Fe desarrolló entre 2014 y 2019 cursos de formación docente a modo de instancia previa de preparación para el desempeño como tutores virtuales, siendo los ejes prioritarios de cada curso los fundamentos de la acción tutorial desde una perspectiva interdisciplinar y el respeto a las diferencias, el uso de las plataformas virtuales (en este caso, *Moodle*), la elaboración de materiales multimediales artesanales y la evaluación.

Ante la contingencia de la pandemia, es importante destacar que la escuela no se detuvo y los equipos de docentes tutores continuaron dando clases. Es por ello que en ese contexto de incertidumbre ante las demandas y sugerencias para abordar los contenidos de modo interdisciplinar, de trabajar en equipo, de desarrollar actividades y materiales para la virtualidad, la EEMPA Nº1330 decide compartir y poner a disposición de las demás instituciones, los materiales didácticos que utilizaban los estudiantes de la escuela: los módulos interdisciplinarios (que podían descargarse como PDF y acceder sin conexión a internet) y otros materiales audiovisuales complementarios.

A modo de síntesis, la EEMPA Nº1330 se constituyó sobre la base del eje de la inclusión socioeducativa para garantizar el derecho a la educación, con propuestas acordes a la época que transitamos y de los territorios que habitamos.

Consideraciones finales

La suspensión de la materialidad (MORELLI, 2021) provocada por la pandemia COVID-19 implicó, por un lado, el cierre de los edificios y por otro, nuevas reglas de juego para el desarrollo del curriculum, que al decir de Morelli (2021) "…se piensa e implementa 'puertas afuera', más cerca del hogar, de la vida cotidiana, de los conflictos sociales y de la cultura que de la vida escolar y los conflictos que esta genera" (MORELLI, 2021, p. 12).

Cómo promover avances en los marcos normativos que regulan la actividad docente sigue siendo una deuda y un desafío, ya que dicha actividad no puede ser equiparada a cualquier otro ámbito laboral que implemente modelos híbridos. Las y los docentes, además de enseñar, se ocupan de constituir y consolidar vínculos con otros sujetos desde el acompañamiento, la orientación, la guía.

En ese sentido, la EEMPA Nº1330 contaba, al momento de la pandemia, con grandes avances en torno a los aspectos identificados y necesarios para pensar “la escuela que viene”. Una escuela innovadora que desde sus orígenes sostuvo un modelo híbrido, que dio respuestas a una población altamente vulnerada, atendiendo a una demanda social y territorial, al alcance de estudiantes y docentes de todas las regiones de la provincia, con instancias de formación docente (externa e interna) específicas, poniendo en el centro de la escena al estudiante en tanto sujeto histórico, capaz de ser protagonista de su proceso de aprendizaje, adquiriendo un lugar activo y de mayor autonomía en el proceso (RM Nº825/15).

A modo de cierre, se trata de recuperar el propósito del proyecto desde el reconocimiento de la escuela ya que “...No se trata de inventar otra escuela, sino de volver a pensar qué es, hoy, lo esencial de la escuela. Y de imaginar entre todos la escuela que queremos” (Fundación Santillana, 2020, s/p).

Referencias bibliográficas

COICAUD, MABEL, MARTINELLI, SILVIA y ROZENHAUZ, JULIETA (2022). Recapacitando acerca de la capacitación docente en tiempos de virtualización. *Virtualidad, educación y ciencia, 12* (24), 99-107. Recuperado a partir de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36314

CULLEN, CARLOS A. (1997) *Crítica de las razones de educar.* Paidós.

DE ALBA, ALICIA. (2007) *Curriculum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación.* Plaza y Valdez Ediciones.

Diálogos de *La Techné Educativa.* En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ (recuperado el 23 de febrero de 2023)

FERNÁNDEZ, MARIANO. (2020) Un orden dislocado. Mediatización de las interacciones sociales en tiempos de confinamiento. En: Valdettaro, S. (comp.) *Conversaciones en PanMedia.* UNR Editora.

Fundación Santillana (2020). *La escuela que viene.* https://laescuelaqueviene.org/sobre-el-proyecto/

MORELLI, SILVIA. (2021) El porvenir de las políticas curriculares. En: Morelli, S. (coord.) *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos.* Homo Sapiens Ediciones.

Resolución Ministerial de Santa Fe Nº825/15. Planes de Estudios de Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos con orientación en Agro y Ambiente -opción semipresencial- y en Economía y Administración -opción semipresencial-.

CAPÍTULO 5

Compromiso social en la era digital. Formación docente y prácticas educativas en contextos diversos y entornos virtuales[17]

Esp. Carina Gerlero[18]
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Introducción

Rediseñar las prácticas de enseñanza en contextos diversos y cambiantes constituye un gran desafío para las y los docentes. Más aún en el año 2020, cuanto nuestras vidas y la sociedad se encontraron repentinamente atravesadas por una pandemia que, entre otras cosas, obligó a posponer el carácter presencial de la educación e "invitó" a recurrir a nuevas estrategias educativas. Para avanzar en ese proceso fueron diversos los espacios colaborativos que surgieron desde la base, docentes e investigadores que se autoconvocaban para reflexionar, encontrar alternativas colaborativas y tomar decisiones pedagógicas desde sus recorridos previos, recuperando y ampliando su praxis en el campo de la educación. En la ciudad de Rosario, Argentina, se constituyó un espacio muy potente, que sostuvo una agenda semanal de encuentros y construcción horizontal de aprendizajes: los *Diálogos de La Techné Educativa*, organizados por la profesora Dra. Susana Copertari.

El presente artículo recupera las ideas centrales trabajadas en dos presentaciones sincrónicas de mi autoría, diseñadas de manera inédita para la Techné a partir de aprendizajes precedentes construidos en instancias de formación, investigación y prácticas educativas en diversas instituciones desde roles docentes, de gestión y de doctoranda. Estas presentaciones realizadas en el contexto de los *Diálogos de la Techné Educativa* se titularon: **Formación docente y compromiso social en la era digital** (4 de agosto de 2020) y **Planificación pedagógica. Interrogantes para definir las prácticas educativas en contextos diversos y no presenciales** (8 de septiembre de 2020).

En el primer encuentro se abordaron categorías provenientes del campo teórico y político-conceptual que posibilitaron pensarnos como docentes desde las concepciones del compromiso social de la educación en la era digital, la pedagogía crítica y la educación popular latinoamericana. En este sentido, se propuso que al virtualizar una propuesta educativa no podemos perder de vista que podemos y debemos sostener su carácter dialógico, problematizador, transformador y emancipador; la inclusión de todas y todos las y los estudiantes; el acompañamiento de las trayectorias educativos y los aprendizajes socialmente significativos.

En el segundo encuentro se propusieron algunos interrogantes que pudieran contribuir al proceso de redefinición de la planificación pedagógica para la virtualización de recorridos educativos, sosteniendo las concepciones pedagógicas trabajadas en el encuentro anterior. Los interrogantes se presentan organizados en categorías que no pueden analizarse cerradas en sí mismas, dado que se interrelacionan e inciden unas sobre otras: estudiantes en su contexto, contenidos, enseñanza, aprendizajes, tiempos, seguimiento y evaluación;

---

[17] El presente texto es una síntesis de los *Diálogos de la Techné Educativa* presentados por la autora los días 04 de agosto y 08 de septiembre de 2020.

[18] Especialista en Política y Gestión de la Educación Superior – Universidad Nacional de Rosario (UNR). Bioquímica (UNR). Profesora adjunta en el Área Salud Pública de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas – UNR. Es Consejera Directiva por el claustro docente en esta Facultad. Subcoordinadora de Gabinete del Rectorado de la UNR. Coordina el Programa Otra Vuelta. Fue Secretaria de Planificación y Articulación Educativa (2015-2019) y Subsecretaría de Planificación y Articulación Educativa (2013-2015) del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Argentina. Diseño, implementación y coordinación general de numerosos proyectos y programas institucionales del Ministerio de Educación de Santa Fe, entre ellos el Plan de inclusión socioeducativa Vuelvo a Estudiar y el Programa de formación docente continua Escuela Abierta.

comunicación, tecnologías y conectividad. Asimismo, se estimuló a las y los docentes a sumar nuevas categorías y nuevas preguntas que enriquecieran las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Hacia el final del encuentro se presentaron algunos ejemplos de planificación de aulas en algunas de las plataformas educativas disponibles.

DESARROLLO

El Compromiso social y la educación inclusiva

Desde hace ya varias décadas estamos inmersos en una era digital, la cual está estrechamente asociada al vertiginoso cambio tecnológico, particularmente a los avances en las tecnologías disponibles para la información y la comunicación, habitualmente llamadas TIC. Esta era digital incide en todos los campos de la vida e influye en los modos en que acontecen los procesos productivos, culturales y sociales. No obstante, no se trata de incluir tecnologías acríticamente, sino de utilizarlas en función de intencionalidades específicas que nos permitan ampliar derechos de la ciudadanía y ampliar el acceso de la población a determinados bienes sociales. Podemos interpelar su uso teniendo en cuenta lo que nos propone Castells (1999) "todo este proceso requiere una carta de navegación imposible de construir sin dos elementos, un anclaje en una identidad, saber quién se es, y un proyecto de hacia dónde se va, saber qué se quiere" (p. 16). En este proceso de inclusión de las TIC no podemos perder de vista que se debe evitar un impacto negativo en el ambiente y en los procesos de construcción de subjetividades personales y colectivas. No son las tecnologías buenas o malas por sí mismas, sino el uso que como sociedad hagamos de ellas, por este motivo es fundamental problematizar su uso y analizar si promueve vínculos sociales solidarios o individualistas, si promueve cambios que favorecen un modelo neoliberal o un modelo progresista, si promueve modos de producción sostenible o extractivista, si promueve procesos de inclusión o habilita nuevas brechas de desigualdad y exclusión. En definitiva, se trata de evaluar críticamente el uso de las tecnologías para no perder la sensibilidad y el sentido mismo de la humanidad y el ambiente del cual forma parte, proyectar alternativas desde el progresismo para no disponer solo de las alternativas que propone el mercado.

Si pensamos en las implicancias de esta era digital en el campo de la educación, también debemos problematizar su inclusión con intencionalidad pedagógica y didáctica. Seguramente podemos coincidir en que las TIC nos interpelan a la hora de planificar una propuesta educativa, pero ¿implica otros modos de pensar el sentido de la educación?, ¿cuáles son los desafíos que conlleva?, ¿qué propuesta pedagógica se necesita? De nuevo aquí, no es la tecnología la que impone un modo de hacer en educación, sino que como educadores podemos tomar lo que ofrecen determinadas tecnologías para enriquecer nuestras propuestas educativas y ampliar la garantía del derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Además de lo específicamente pedagógico no podemos obviar preguntarnos acerca de cuáles son las brechas o desigualdades que visibiliza o crea la inclusión de tecnologías educativas, si habilita o no nuevos derechos ciudadanos y si amplía o no la ciudadanía digital. Diversos referentes de la educación a distancia van construyendo ideas al respecto, tales como Edith Litwin, Marta Mena, Lorenzo García Aretio, Mariana Maggio, Susana Copertari, María Teresa Lugo, Fabio Tarasow, Susana Marchisio, Sonia Concari, Carina Lion, Yanina Fantasía, entre muchos otros especialistas a los cuales podemos recurrir a la hora de pensar y problematizar la inclusión de tecnologías en el campo de la educación.

Proponemos profundizar la reflexión acerca de las tecnologías educativas tomando en cuenta los principios del compromiso social de la educación, entendiendo que desde allí se habilitan lineamientos que permiten

pensar que en esta era digital la educación pública, inclusiva y de calidad es un desafío posible. En este sentido, como educadores tenemos que "repensar y resignificar el sentido de la educación hoy, así como las formas de innovar en educación para producir cambios que sostengan la idea de justicia, igualdad, emancipación y libertad en las sociedades actuales (GERLERO, 2018, p. 175)".

El Compromiso social de la educación nos remite a la función social de la educación, a pensar que los procesos educativos van mucho más allá del alcance de las instituciones para ser objetos de disputas ideológicas alineadas con modelos de sociedad. Se observa que quienes creen en las sociedades de mercado demandan modelos educativos que formen para ser funcionales a ese mercado, pero quienes adherimos a la construcción de sociedades progresistas y plurales necesitamos consolidar modelos educativos democráticos que acompañen las transformaciones sociales con solidaridad e igualdad de derechos. Aquí es donde cobra relevancia la idea de compromiso social y de los posicionamientos que nos aportan las y los referentes de la pedagogía sociocrítica y de la educación popular latinoamericana, ya sea a nivel general del campo de la educación como a nivel específico, de las prácticas educativas y el rol de las y los educadores.

Sólo por citar algunos de estos referentes, recuperamos por una parte el icónico texto Pedagogía del Oprimido, en el cual Freire (1970) sostenía ya la necesidad de que al ofrecer educación se prioricen todas aquellas estrategias que favorezcan los procesos de concienciación y emancipación, de toma de posición y decisión, de asumir la responsabilidad y el compromiso social y político, entendiendo que la educación problematizadora y transformadora analiza las condiciones que dieron lugar a determinados procesos de opresión en sus contextos históricos para habilitar nuevos procesos de reflexión y acción que posibiliten desandar las relaciones de desigualdad entre sujetos y entre sociedades.

Asimismo, más recientemente Philipe Meirieu destaca tres dimensiones al momento de definir las prioridades en educación "transmitir saberes emancipadores (...); compartir valores, y los valores que son fundadores de la democracia; y el tercer elemento, formar a nuestros niños y a los ciudadanos para el ejercicio de la democracia a lo largo de sus vidas (MEIRIEU, 2013, p. 7)". Por su parte, Michael Apple interpela a las y los educadores democráticos al sostener que "es necesario que realicemos un proceso de reposicionamiento. En otras palabras, debemos ver el mundo a través de los ojos de los desposeídos y actuar contra las formas y procesos ideológicos e institucionales que generan condiciones de opresión (APPLE, 2012, p. 36). Democracia, transformación y vínculos horizontales en los procesos educativos son claves para el compromiso social en la era digital.

Por último, en nuestras Universidades también podemos recurrir a la idea del Compromiso Social Universitario (CSU), que se sostiene en la función social y promueve la democratización de las acciones de docencia, investigación y extensión, el compromiso ético de las y los universitarios, el diálogo horizontal con la sociedad y el involucramiento en los procesos de transformación social. Como advertencia, es importante destacar que nos referimos a esta forma de entender el CSU, no nos centramos en la idea de responsabilidad social universitaria, dado que tienen puntos de partida distintos, emerge de la idea de responsabilidad social empresarial y remite fundamentalmente a prácticas de gestión de impactos, evaluación y rendición de cuentas, pero no está ligado a la función social de las universidades.

El CSU se vincula con el legado de la Reforma Universitaria del 18 y sus principios democratizadores, que irrumpieron en un clima social y universitario determinado por diversos

privilegios para contraponerse a la Universidad de claustros cerrados, a la Universidad "Torre de marfil", en la que se priorizan objetivos cerrados hacia el interior de las instituciones, donde el saber se pensaba en abstracto y al servicio de una élite, donde se buscaba que las instituciones y conocimientos no se vieran influenciados o "contaminados" por intereses "extramuros". La Reforma implicó pensar una nueva Universidad, de puertas abiertas a la sociedad, que modernizara sus planes de estudios y sus prácticas de enseñanza, que dejara de lado relaciones de privilegios en el acceso y en el ejercicio de la docencia, que definiera sus estatutos, resoluciones y presupuestos de manera autónoma y con participación de los claustros. Su legado sigue vigente en la medida que las nuevas generaciones lo actualizan resignificando su impronta democratizadora y el compromiso social en las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión.

En esta disputa de sentidos, de coexistencia de diversos paradigmas a la hora de pensar la educación, debemos ser prudentes al definir nuestros objetivos y prácticas, tenemos que construir nuestra "carta de navegación", para fortalecer nuestra identidad pedagógica y saber hacia dónde ir siendo coherentes con esa identidad. Para posicionarnos desde el compromiso social, la pedagogía crítica y la pedagogía popular, al momento de diseñar estrategias de virtualización de la educación, nos preguntamos qué debemos sostener. Principalmente, debemos sostener que nuestras propuestas educativas propicien:

- La educación dialógica, problematizadora, transformadora y emancipadora;
- La inclusión de todas las personas
- El acompañamiento de las trayectorias educativas;
- Los aprendizajes socialmente significativos;

Asimismo, redefinir las prácticas educativas en contextos diversos requiere de una nueva planificación pedagógica, donde se contemple: la evaluación de la conectividad y dispositivos tecnológicos disponibles tanto para docentes como para estudiantes, la modalidad de abordaje de los contenidos, la incorporación de estrategias específicamente diseñadas para la participación de los estudiantes, los trabajos prácticos o trabajos de campo que se pueden implementar; la modalidad de evaluación de los aprendizajes, entre otros aspectos que serán desarrollados en el siguiente apartado.

Previo a profundizar la desagregación de estas dimensiones, es importante destacar que las decisiones tienen que priorizar a las y los estudiantes y sus procesos singulares y diversos de construcción de aprendizajes. Invitamos a recordar siempre que "sin deseo de aprender no existirán aprendizajes, sin aprendizajes no se podrá avanzar en la construcción de sociedades democráticas. Entonces, cuando se habla de educar: ¿se trata simplemente de enseñar o de promover el deseo de aprender a partir de lo que los docentes enseñan? (BOGADO, GERLERO, GURVICH, 2019, p. 100)".

Planificación pedagógica para diseñar espacios educativos en entornos virtuales con compromiso social

En este apartado nos proponemos reflexionar acerca de cómo implementar un proceso de planificación pedagógica situada y sostenida desde el compromiso social, la pedagogía crítica y la pedagogía popular latinoamericana. Los ámbitos educativos donde cada docente ejerce su rol pueden ser muy distintos entre sí, por este motivo recurrimos a algunos interrogantes que pueden ser pertinentes cada vez que necesitemos iniciar o revisar o rediseñar una clase en contextos diversos y cambiantes. Organizamos estos interrogantes en seis categorías que se interrelacionan unas con otras:

1. Estudiantes en su contexto.

Es clave conocer a las y los estudiantes con los cuales vamos a interactuar en una propuesta educativa mediada por entornos virtuales, pero ¿cómo recuperamos sus voces y miradas?

Dentro de la planificación tendremos que incorporar instancias de interacción, para habilitar la circulación de la palabra y la escucha. Al inicio del cursado podemos establecer propuestas pedagógicas que nos permitan recuperar e identificar:
¿Qué intereses y expectativas tienen?
¿Tienen autonomía para avanzar o requieren acompañamiento?
¿Cuántos son? ¿Cuántos se vinculan con las propuestas educativas?
¿Cuáles son sus temores?
¿Cuáles son sus tiempos?
¿Disponen de conectividad y dispositivos tecnológicos? ¿De qué tipo?

2. Contenidos que promuevan valores democráticos

En este punto, podemos poner en diálogo nuestra formación y las necesidades institucionales y sociales para reflexionar acerca de:
¿Cuáles son los contenidos que deberían desarrollarse según los NAP/planes de estudios, programas, año de cursado?
¿Cuáles son los prioritarios? ¿Cómo se define que son prioritarios?
¿Qué tiempos se necesitan para trabajarlos y de qué tiempos se dispone?
¿Se puede trabajar interdisciplinariamente, en articulación con otros espacios curriculares?
¿Requieren: desarrollo teórico conceptual, teórico práctico; análisis de situaciones problemáticas; laboratorio o taller; trabajos de campo; otros?
¿Todos los contenidos pueden ser virtualizados o trabajados desde la no presencialidad? ¿Cómo?

3. Enseñanza:

En este apartado nos centraremos en interrogantes que nos permitan definir cómo vamos a trabajar nuestra planificación, cómo realizaremos nuestras prácticas de enseñanza desde los principios de la educación dialógica, problematizadora, transformadora y emancipadora. A tal fin proponemos reflexionar:
¿Cómo vamos a realizar la presentación conceptual de los contenidos? Elección del formato de las clases: vídeos, textos, audios, PPT narrados, materiales interactivos, juegos, guías de estudio, formularios de preguntas y respuestas, materiales de producción colaborativa, otros.
¿Lo tenemos que producir o podemos usar un material ya producido por colegas y que sean pertinentes a nuestra intencionalidad pedagógica y didáctica?
¿Cómo van a interactuar las y los estudiantes con la propuesta pedagógica?
¿Cómo participan en la construcción de sus aprendizajes?
¿Cómo y cuándo se habilitan espacios para consultas o clases de integración?
¿Cómo vamos a desarrollar la planificación: ¿por ejes o unidades temáticas, por semanas de cursado?
¿Vamos a usar estrategias de trabajo sincrónicas o asincrónicas o ambas?
¿Cómo calendarizamos y/o establecemos los cronogramas de clases? ¿Los tiempos son flexibles para resolver o incorporar situaciones no previstas inicialmente? ¿Se adaptan a los tiempos de cursado de la totalidad de la propuesta educativa?

4. Aprendizajes socialmente significativos:

Toda propuesta educativa cobra sentido en la medida que promueva la construcción de aprendizajes, de manera en que podemos preguntarnos:
¿Cómo van a participar las y los estudiantes? ¿Cómo se vinculan con los contenidos?
¿Cuáles son las clases, lecturas, reflexiones y actividades a realizar: material bibliográfico, videos, observaciones, consignas en foros, resolución de trabajos prácticos o problemas, indagaciones o trabajos de campo, ¿realización de producciones en diversos formatos?
¿Estas actividades se realizan de manera individual o grupal?
¿En qué momento y a través de qué recursos digitales se realizan y entregan?
¿Se trata de actividades sincrónicas o asincrónicas?
¿Los tiempos para su realización son suficientes y flexibles?

¿Forman parte de las estrategias evaluativas?

5. Tiempos, seguimiento y evaluación.

Para pensar en la evaluación como un proceso que visibilice de qué manera las y los estudiantes consolidaron y construyeron aprendizajes en tiempos pertinentes, debemos replantearnos:
¿Cuál es el objetivo de la evaluación?
¿Cómo realizaremos un seguimiento o evaluación continua de los aprendizajes?
¿De qué manera las actividades realizadas por las y los estudiantes contribuyen a la evaluación?
¿Se realizarán otras evaluaciones específicas parciales o finales? ¿Escritas, orales o ambas?
¿Los tiempos para enseñar y para que las y los estudiantes construyan nuevos aprendizajes fueron pertinentes? ¿Se contemplan tiempos flexibles?
¿Se visibiliza en las aulas virtuales qué tienen que hacer, cómo lo tienen que hacer y en qué tiempos?
¿Evitamos la sobrecarga de contenidos en la enseñanza y en la evaluación?

6. Comunicación, tecnologías y conectividad.

No debemos perder de vista que la accesibilidad es clave para acompañar las trayectorias educativas en entornos virtuales. Tanto es así que sostenemos que toda propuesta de enseñanza a la cual no pueda acceder la totalidad del estudiantado debe ser reformulada total o parcialmente. Así, podemos considerar al inicio y durante el cursado:
¿Las y los estudiantes disponen de conectividad y dispositivos tecnológicos para llevar a cabo las actividades propuestas? ¿En sus domicilios o en otros ámbitos?
¿Se favorecen procesos de inclusión?
¿Necesitamos elaborar para algunos estudiantes estrategias semipresenciales que no involucren el acceso a conectividad o el uso de dispositivos tecnológicos?
¿Los entornos virtuales y los recursos digitales elegidos para desplegar la propuesta pedagógica posibilitan el vínculo de las/os estudiantes?
¿Qué recursos digitales podemos usar para potenciar la enseñanza y los aprendizajes?
¿Cuidamos que no se profundicen las brechas educativas por las brechas digitales?
¿Protegemos los datos personales de docentes y estudiantes?

Entendemos que estos interrogantes, organizados en las dimensiones recién expuestas, pueden ser enriquecidos, ampliados y problematizados por cada docente en sus ámbitos de trabajo cotidiano, con el propósito de definir y redefinir una propuesta educativa que articule integralmente lo que se espera y lo que acontece en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje con intencionalidad pedagógica. Al mismo tiempo, constituyen un desafío para mantener siempre abierta la posibilidad de reflexionar sobre nuestras prácticas y evitar el diseño de clases que se reproducen de igual manera durante mucho tiempo, aunque los contextos y las/os participantes sean distintos. La planificación que surja puede ser luego materializada en aulas específicamente dispuestas en entornos virtuales o en modalidades mixtas, que integren propuestas educativas en entornos virtuales -sincrónicos y/o asincrónicos- y en las aulas físicas de la institución. Existen diversas plataformas, herramientas y recursos educativos que permiten el diseño y organización de las aulas virtuales para desplegar la virtualización de carreras y/o espacios curriculares ordenados, integrales y coherentes[19] con las concepciones de la pedagogía crítica y la pedagogía popular latinoamericana.

Consideraciones finales

A modo de cierre destacamos la fortaleza de los aprendizajes que

[19] Los ejemplos trabajados en el marco de los Diálogos de la Techné pueden ser vistos en la página https://www.latechneeducativa.com.ar/ , ingresando en el encuentro sincrónico: Educación interactiva, comunitaria y en convergencia.

construimos como docentes en relación a la virtualización de las prácticas de enseñanza, queda como desafío la inclusión sistematizada de estos aprendizajes en innovaciones que transformen nuestros sistemas educativos y posibiliten ampliar el derecho de la ciudadanía a participar en trayectorias educativas de calidad. Luego del período de pandemia y de pospandemia, los avances tecnológicos siguen un ritmo mucho más rápido que los cambios que se introducen en las instituciones, hoy en día la inteligencia artificial vuelve a poner en crisis a la educación, a las instituciones educativas y a los roles docentes. Sin embargo, no debemos resignar la importancia de "otorgarle al docente un "poder liberador", con una propuesta emancipadora, situada y transformadora para con sus estudiantes, sus contextos y subjetividades (COPERTARI, 2023, p. 63)".

En esta era digital necesitamos, más que nunca, fortalecer el rol social de la educación y el compromiso social de las y los educadores, solo así podremos resguardar que todo proceso de inclusión de tecnologías en la educación esté asociado a objetivos y estrategias que permitan el acceso horizontal a nuevos conocimientos y la construcción de saberes socioculturales y ambientales solidarios para habitar, defender y consolidar sociedades democráticas, plurales y sostenibles.

Referencias bibliográficas:

APPLE, MICHAEL (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Santa Rosa. Universidad Nacional de La Pampa.

BOGADO, GABRIELA; GERLERO, CARINA; GURVICH, DIEGO (2019). *El programa Escuela Abierta: transformar y transformarse. Una experiencia de política pública de formación docente continua y universal en Santa Fe*. En: *Desafíos para una educación emancipadora*. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Disponible en: https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/Desafios-para-una-educacion-emancipadora.pdf

CASTELLS, MANUEL (1999). *Globalización, sociedad y política en la era de la información*. En Revista Análisis Político Número 37, p. 3-17. Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá). Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI). Disponible en: https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79113/70410. Acceso en: 05 mar. 2023.

COPERTARI, SUSANA (2023). *Educar al homo virtual: en búsqueda de una didáctica del arjè desde la mayéutica interdisciplinaria*. Campo Grande. Editora Inovar. doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-111-2.

FREIRE, PAULO (1970). *Pedagogía del oprimido*. 32° edición, primera reimpresión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, S.A.

GERLERO, CARINA (2018). *El compromiso social universitario en la era digital. Un escenario a construir*. En: COPERTARI, SUSANA y SGRECCIA, NATALIA (comp.). *Políticas Universitarias, Comunidades Virtuales y Experiencias Innovadoras en Educación*. Rosario. Laborde Editor y UNR pp. 175-209.

GERLERO, CARINA. *Planificación pedagógica: interrogantes para definir las prácticas educativas en contextos diversos y cambiantes*. Disponible en: https://view.genial.ly/5f57904c1835080da969e9aa/interactive-image-diseno-de-una-propuesta-pedagogica-en-aulas-virtuales. Acceso en: 22 mar. 2023.

MEIRIEU, PHILIPPE (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidad-pedagogica. Acceso en: 05 mar. 2023.

CAPÍTULO 6

Políticas de inclusión educativa en tiempos de pandemia[20]

Dra. Catalina Opazo Bunster[21]
Secretaria Ejecutiva de la Política de Reactivación Educacional Integral
Mineduc (Chile)

Introducción

La pandemia y el cierre de escuelas generó la crisis educativa más grande de la que tengamos registro a nivel global. En su momento más álgido se contabilizaron más de 1.500 millones de estudiantes y 63 millones de docentes sin poder asistir a los centros educativos (CEPAL-UNESCO, 2020). En la medida que comenzó a expandirse la educación a distancia y la apertura parcial de centros educativos, se generaron posibilidades para el aprendizaje y la conexión que fueron un gran impulso a la innovación, pero esas formas de continuidad educativa lograron una efectividad incierta, con efectos dramáticos en la profundización de las desigualdades educativas.

En el diálogo N°7 de la *Techné Educativa* exploramos un conjunto de desafíos y oportunidades para proyectar la apertura de las escuelas y los procesos de recuperación y reactivación educativa desde la perspectiva de las políticas de inclusión educativa y particularmente de continuidad de trayectorias educativas.

En este ensayo se revista esta presentación, casi dos años después de que se iniciara la apertura de centros educativos en Chile, país de referencia para la mayor parte de los ejemplos y análisis presentados. Por lo tanto, se retoman las propuestas de entonces, incorporando aprendizajes y reflexiones surgidos de los procesos de reactivación educativa a nivel regional y, en particular, el diseño e implementación de la Política de Reactivación Educativa implementada desde el Ministerio de Educación en Chile.

DESARROLLO

En el campo de la educación, el efecto más dramático de la pandemia del COVID-19 no ha sido solo la discontinuidad educativa y pérdida de aprendizajes, sino la profundización de las desigualdades estructurales, especialmente en el caso de América Latina y el Caribe. En la región, antes del 2020, casi 12.000.000 de niños y jóvenes ya estaban excluidos de la educación y los resultados educativos mostraban disparidades por grupo socioeconómico, ubicación geográfica, género, situación de discapacidad, entre otros (GEM, 2020). En ese sentido los problemas que vemos hoy no nacieron con la pandemia, pero sí a partir de sus efectos se profundizaron las amenazas a la inclusión educativa y la intensificación de problemática, tales como la pobreza, el trabajo infantil y doméstico, la discriminación y estigmatización social de grupos marginalizados, entre otros. Así mismo, las posibilidades de conectividad, apoyo escolar y continuidad educativa durante los períodos de confinamiento y cierre de las escuelas, tuvieron diferenciales importantes según género, situación socioeconómica, condición migratoria, ubicación geográfica, entre otros. En ello, fueron determinantes los problemas de conectividad, recursos y gestión, que dificultaron los procesos de enseñanza-aprendizaje, a lo que se sumó el estado socioemocional y los problemas de salud

[20] Texto presentado en *Diálogos de la Techné Educativa* el 11 de agosto de 2020.

[21] Doctora en Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Justicia Social y Educación, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Licenciada en Educación, de la Universidad Central de Chile. Trabajadora Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en investigación, formación docente y gestión de políticas educativas, tanto en universidades como en organismos estatales e internacionales, con foco en los procesos de cambio que requiere el sistema escolar para reducir los mecanismos que generan exclusión educativa. Ha trabajado en el diseño e implementación de instrumentos de política para favorecer el cambio cultural y pedagógico que requiere la implementación de una perspectiva inclusiva en el sistema escolar y la generación de condiciones para asegurar trayectorias escolares equitativas y de calidad, especialmente de adolescentes y jóvenes excluidos del sistema educativo. Actualmente es Secretaria de Políticas Ejecutivas en el Ministerio de Educación de Santiago de Chile.

de los actores de las comunidades educativas.

En este escenario, nos preguntamos ***¿Cuáles son los desafíos que impone la reactivación educativa desde el punto de vista de las políticas de inclusión y protección de las trayectorias educativas de todo el estudiantado?*** Para responder esta pregunta, nos situamos desde una perspectiva que entiende la educación inclusiva como un movimiento no neutral, que tiene un interés ético y político referido al resguardo de la justicia, la igualdad y la equidad, en el marco del derecho a la educación. Si se ha requerido tematizar la inclusión es porque existen procesos de exclusión, discriminación que son sistemáticos que están arraigados en nuestro sistema social, cultural y educativo, que son necesarios de combatir. Aquello lleva a preguntarnos ¿qué ocurre en el sistema escolar que tiende a promover procesos de exclusión? Junto con muchos autores que han analizado las tensiones que enfrenta el movimiento de educación inclusiva (por ej. ECHEITA 2013; SLEE, 2012), argumentamos que, para entender la producción de la exclusión, es fundamental comprender las formas en que la diferencia es construida y tratada en el espacio escolar y visibilizar los patrones de normalización y clasificación que devienen en prácticas excluyentes.

A continuación, se analizan los desafíos para la inclusión educativa en tiempos de pandemia global y de la actual reactivación, desde tres racionalidades desde las cuales se han abordado y desplegado las políticas de inclusión: la compensatoria, la de reconocimiento y la transformadora. Cada una de estas racionalidades, se sustenta en formas particulares de comprender la construcción de la diferencia y permite visibilizar algunas dimensiones necesarias para un despliegue de la inclusión[22].

En primer lugar, la racionalidad compensatoria, inscrita en las políticas de atención a la diversidad y de carácter redistributivo, buscan restaurar situaciones de desventaja de personas o colectivos. En el marco de la reactivación implica disponer de más atención y recursos (tiempo, profesionales, materiales educativos, atención en salud mental, entre otros) en quienes quedaron más rezagados, tuvieron más dificultar para la continuidad educativa o se vieron más fuertemente afectados en diversos ámbitos de la experiencia vital (enfermedad, falta de empleo en los familiares, duelos, violencia, confinamiento, entre otros).

Diversos organismos han evidenciado que la crisis socioeducativa golpeó particularmente a los sectores más desaventajados (UNICEF-UNESCO-Banco Mundial, 2021). Para la recuperación, en el caso de Chile, se propone priorizar a quienes tienen dificultades de aprendizaje (UNICEF-PNUD-OIT, 2021). Por ejemplo, estudiantes con alguna situación de discapacidad o necesidad de apoyo especializado, que se vieron mayormente perjudicados por no poder recibir los apoyos educativos que requería durante los períodos de educación a distancia. Por otro lado, se recomienda priorizar a estudiantes de educación media técnico-profesional y a estudiantes que están finalizando su educación escolar (UNICEF-PNUD-OIT,2021), así como también a aquellos de los primeros años de enseñanza primaria que no han adquirido las competencias básicas de lectura, escritura y aritmética (Banco Mundial y otros, 2022). Es primordial identificar los

---

[22] Estas racionalidades y sus expresiones en campos específicos de la inclusión se encuentran descritas en trabajos anteriores, entre los que se encuentran: Opazo, C. (2018). PRODUCCIÓN Y PODER PRODUCTIVO DE LOS DISCURSOS DE INCLUSIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA. Tesis para optar al Grado de Doctora en Ciencias de la Educación.PUC, Santiago de Chile; Opazo, C. (2020). APROXIMACIONES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS AL ENFOQUE INCLUSIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES, en Garate, F. (2020) *Formación docente: desde la reivindicación por la transformación y justicia educativa.* Santiago: CIIEDUC; Opazo, C. (2022) TENSIONES Y CONTROVERSIAS EN LAS NUEVAS FORMAS DE VINCULACIÓN EDUCATIVA Y CONTINUIDAD DE LAS TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJE, EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DE LA COVID-19. En Avendaño, F. y Copertari, S. (Coords) 2022. *¿Qué escuela para la postpandemia?* 1a Ed, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 2022.

apoyos más adecuados y la forma de proveerlos para la diversidad de situaciones del estudiantado. Ello ha requerido impulsar procesos de diagnósticos pedagógicos situados y que informen las decisiones de cada docente, así como conocer la forma en que se ha afectado el desarrollo socioemocional y la salud mental en las diferentes etapas del ciclo vital, entre otros.

El enfoque del déficit presente en muchas políticas compensatorias presenta el riesgo de generar efectos discriminadores o de des-reconocimiento. Desde este enfoque se tiende a enfatizar más en las dificultades que en las potencialidades o fortalezas de cada estudiante. Para enfrentar ese riesgo es necesario diseñar e implementar los apoyos que promuevan la visibilidad y el reconocimiento de las potencialidades, fortalezas, aprendizajes de los grupos priorizados. Así mismo, se deben considerar los procesos y tiempos requeridos para el desarrollo de las habilidades y competencias, sin que la urgencia acelere proceso de aprendizaje sin permitir que se desarrollen las condiciones y habilidades basales, para avanzar.

En segundo lugar, la racionalidad de reconocimiento se caracteriza por fortalecer el encuentro, el diálogo y la vinculación en los espacios educativos, desde una perspectiva de valoración de la diversidad, la no discriminación y el fortalecimiento de la cohesión social. Para abordar la inclusión desde esta perspectiva, se requiere responder preguntas tales como: ¿cómo ha impactado la interrupción y la transformación de las rutinas educativas en la experiencia vital de continuidad educativa?, ¿qué significó la posibilidad de estudiar desde la casa?, ¿qué nuevas expectativas y necesidades tiene el estudiantado? La combinación de la racionalidad de reconocimiento con la compensatoria permite justamente abordar la atención a la diversidad, desde la valoración de la integridad cultural e identitaria, evitando la estigmatización que surge de posicionar a aquellos que requieren mayor apoyo como un alterno que está en posición de subordinación.

Los procesos de distanciamiento de las rutinas y el espacio escolar favorecieron el aumento de las interrupciones de la escolarización. En muchos casos estas interrupciones reflejan un quiebre con el sentido otorgado a la educación o con la vinculación socio-afectiva con el espacio escolar. Entonces, la respuesta requiere partir del reconocimiento de las trayectorias educativas de cada persona, las que no son necesariamente lineales y continuas, sino que pueden ser discontinuas, circulares, curvas, etc. (TERIGI, 2009). Bajo esta consideración, cada centro y cada sistema educativo tendrá que pensar en alternativas flexibles para proyectar trayectorias educativas diversas y reales, que respondan a necesidades de estudiantes que no siguen las rutas teóricas trazadas.

Así mismo, las situaciones de violencia, desregulación emocional y las problemáticas de salud mental que han emergido a partir de la pandemia son profundamente complejas. Para enfrentarlas resulta fundamental generar espacios de escucha y diálogo permanente, que permitan procesar las experiencias dolorosas y traumáticas de la pandemia. También se requieren de procesos intencionados para procesar conflictos, reforzar los aprendizajes socioemocionales y los espacios de contención emocional, como práctica permanente y transversal del proceso educativo y para todos los miembros de las comunidades (docentes, equipos de apoyo, apoderados, estudiantes, etc.). Todas estas, son prácticas de reconocimiento que requieren mantenerse en el tiempo, acompañando los procesos de recuperación que sean necesarios. Asimismo, el aprendizaje de la convivencia y las habilidades sociales es permanente y progresivo.

Desde el punto de vista de los aprendizajes, también es fundamental el reconocimiento de aquello que el

estudiantado efectivamente aprendió durante los procesos de pandemia, sean estos, aprendizajes directamente curriculares o se relacionen con otras dimensiones de la experiencia vivida.

En tercer lugar, la racionalidad transformadora propone que para lograr la plena inclusión es necesario modificar las racionalidades excluyentes, comprendiendo y problematizando las racionalidades que construyen la diferenciación, discriminación y jerarquías de privilegio. Las políticas de representación (FRASER, 2010) facilitan estas transformaciones en la medida que impulsan a colectivos y personas cuyas identidades tienden a ocupar espacios subordinados a usar los espacios de toma de decisión y de acción.

Esta perspectiva, llama a revisar las críticas a la escolarización y al sistema educativo que surgieron durante el período de la pandemia y los llamados a transformar el paradigma educativo imperante. Esta reflexión se desarrolló desde los organismos internacionales hasta en la conversación cotidiana de las familias, en las que a partir de las preguntas existenciales o problemáticas vitales que debieron enfrentar, reconfiguraron sus prioridades y proyecciones. Así, se han ampliado los cuestionamientos al sentido de la presencialidad y la búsqueda de otras alternativas educativas, que critican el sistema educativo formal. Para seguir manteniendo la relevancia y valorización de la escolarización, es necesario observar y comprender las aspiraciones no cumplidas desde las cuales surgen esos cuestionamientos.

Los procesos de reactivación son una oportunidad para proyectar cómo el sistema educativo con todos sus componentes se pone al servicio de la experiencia y las rutas educativas que recorre cada uno de los estudiantes. En lo más concreto implica planear una diversificación de recorridos posibles, con instituciones y modelos curriculares que se adapten a las necesidades y aspiraciones de toda la población. Además, se requieren planes curriculares de recuperación pedagógica y socioemocional en perspectiva de corto, mediano y largo plazo. Ello implica proyectar el desarrollo curricular en una proyección temporal de emergencia, pero también con perspectiva estratégica, considerando el tiempo que le queda a cada estudiante en el ciclo escolar completo y pensando en las posibilidades permanentes de diversificación de la provisión educativa.

Consideraciones finales

Remirar las reflexiones del 2020, desde el momento presente, cuando llevamos más de un año en la tarea de la reactivación educativa, evidencia que todas las proyecciones previas quedaron cortas en comprender la profundidad de la crisis y la complejidad de la respuesta. Para avanzar, es necesario entender los efectos de largo plazo de esta crisis y proyectar respuestas y políticas que respondan tanto a la inmediatez de las urgencias, como a las transformaciones más profundas que requiere la educación de la pospandemia.

En Chile, país sísmico, se ha tendido a asimilar la emergencia educativa de la pandemia a un "terremoto educativo", como la expresión de mayor destrucción que existe en el referente nacional. Un terremoto que es un evento que ocurre en un determinado momento, rompe todo, pero luego termina. La pandemia es más compleja que aquello porque no fue un momento, sino un período de crisis, en el cual los efectos se fueron ampliando y profundizando por más de dos años. Por lo tanto, el proceso de recomposición es aún más complejo.

En la metáfora del terremoto, durante el 2022 removimos los escombros, nos identificamos, evaluamos las heridas y el daño, comenzamos a reconocer las nuevas formas de exclusión. Para ello ha sido necesario dar espacios para reencontrarnos, poder escuchar las experiencias y dolores a que nos vimos enfrentados. El 2023 es el año en que apostamos por iniciar la reconstrucción y ello tiene el gran desafío de fundar buenos cimientos y diseñar planos que nos permitan construir un sistema educativo

que, respondiendo a la oportunidad histórica que tenemos, permita repensar y transformar el paradigma educativo, evitando las prácticas excluyentes y asegurando procesos educativos que aseguren que todas y todos permanezcan, completen ciclos y desarrollen todas sus potencialidades, en ambientes escolares seguros, contenedores y estimulantes.

Referencias Bibliográficas

Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID & Bill & Melinda Gates Foundation. (2022) THE STATE OF GLOBAL LEARNING POVERTY: 2022 UPDATE. Disponible enhttps://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf

CEPAL-UNESCO (2020). INFORME COVID-19. "La educación en tiempos de pandemia" COVID19. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

ECHEÍTA, GERARDO (2013). "Inclusión y exclusión educativa. De nuevo hoy 'voz y quebranto'". *RIECE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11*(2), 99-118.

FRASER, NANCY (2010). *Scales of Justice. Remaining Political Space in a Globalizing World.* Columbia University Press. New York

GEM (2020). INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO, 2020: INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN: TODOS Y TODAS SIN EXCEPCIÓN. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817

SLEE, ROGER (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva.* Morata. Madrid.

TERIGI, FLAVIA (2009). "Las trayectorias escolares". OEA. Disponible en http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf

UNESCO. (2020). HOW MANY STUDENTS ARE AT RISK OF NOT RETURNING TO SCHOOL? ADVOCACY PAPER. Disponible enhttps://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992?locale=en

UNICEF, UNESCO y Banco Mundial. (2021) EL ESTADO DE LA CRISIS EDUCATIVA MUNDIAL: UN CAMINO HACIA LA RECUPERACIÓN. RESUMEN EJECUTIVO. Disponible enhttps://thedocs.worldbank.org/en/doc/da154018518c39f66abf306194c6e6f8-0200022021/original/State-of-Global-Education-Summary-SP-v1.pdf

UNICEF, UNESCO, OIT (2021). IMPACTOS DE LA PANDEMIA EN EL BIENESTAR DE LOS HOGARES DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN CHILE. Disponible enhttps://www.unicef.org/chile/media/5901/file/Informe%20impactos%20de%20la%20pandemia%20.pdf

CAPÍTULO 7

Educación especial y pandemia[23]

Dr. Claudio Neves Lopes[24]
UNIVR
Dra. Vera Ponciano[25]
UNISA (Brasil)

Introdução

As relações sociais valorizam a diversidade existente em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho. Dessa forma, na efetivação do direito de todos à educação, o direito à igualdade e o direito à diferença, são indissociáveis, pois devem ser respeitados evitando assim, a exclusão social e dirimindo novas possibilidades de ações inclusivas.

Para formação de uma Educação Inclusiva se pressupõe a criação de projetos que viabilizem novas relações pedagógicas centradas, nos modos de aprender das crianças e jovens com relação as experiências vivenciadas.

Quando se fala em Educação Inclusiva, esta tem sido ao longo dos tempos, um conjunto de inúmeras ações desenvolvida a partir de fenômenos sociais, iniciados pelas lutas de pessoas com deficiências, de familiares, e de movimentos sociais, que têm buscado transformações em todas as suas vidas diárias a partir de atitudes junto a órgãos públicos e particulares que viabilizem o processo de inclusão.

Percebemos anteriormente, que a família tem grande papel na defesa e na integridade da pessoa com deficiência em vivenciar o contexto familiar, social e educacional, e precisa de apoiadores como a escola e os órgãos e movimentos sociais, onde juntos irão desenvolver ações que viabilizem as garantias os direitos.

Desenvolvimento: A luta pela Deficiência

Durante muito tempo, as pessoas com necessidades especiais vivenciaram a negação plena sobre o sentido da deficiência, a sociedade tratava tais pessoas como anormais, pois eram consideradas fora dos padrões da normalidade.

De acordo com o pensamento de Pernice (2021) ao mencionar Foucault (2001), o conceito de normalidade é sempre central e categórico, fixando e modulando a vida das pessoas, não lhes permitindo o direito de apenas serem o que são. Legitimam práticas que se instituem enquanto verdades que atravessam a singularidade alheia, normalizando o outro, produzindo o que pode ser aceitável socialmente ou não.

Partimos então da premissa, que a normalidade está categorizada pela ideia daquela pessoa que se apresenta como normal nos padrões da sociedade, já que os demais que não faziam ou fazem parte desta normalidade são caracterizados como anormais.

Como já mencionado, as pessoas com deficiência eram consideradas o inverso à normalidade, e sofriam e hoje ainda sofrem, com o processo de exclusão social, educacional e de qualquer direito humano como a educação, a vivência junto a sociedade, a dignidade da pessoa, por fim, todo o contexto que se define como garantidor de direitos ao pertencer a sociedade.

Infelizmente, tratar do assunto sobre condição de normalidade, anormalidade não tem sido um estudo tão simples para muitos dos cientistas e

---

[23] Texto presentado en *Diálogos de la Techné Educativa* el 18 de agosto de 2020.

[24] Coordenador do curso de Licenciatura em Educação Especial-UNIVR. Doutor em Educação. Mestrado em Educação pela Logos University International. Possui graduação em Pedagogia - Faculdades Integradas do Vale do Ribeira (2011), Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Metropolitana de Santos (2014), Pós-graduação em Educação Especial. Ênfase em Deficiência Intelectual pela Universidade Cruzeiro do Sul (2015) e Pós-graduação em Transtorno do Espectro Autista pela Universidade Cruzeiro do Sul (2016). Professor de Sociologia e Sala de Recurso na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e Docente no grupo UNISEPE/UNIVR e Coordenador do curso de Licenciatura em Educação Especial. Diretor executivo da Revista Científica Educação, São Paulo/Brasil.

[25] Doutora e Mestra em Psicologia Educacional, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora do curso de graduação e pós-graduação em Psicopedagogia da Universidade Santo Amaro, Brasil.

pesquisadores acadêmicos. A visão está em correlacionar a condição humana, que pode ser caracterizada como a essencialidade do indivíduo, indicando sua existência humana, a partir dos pressupostos do nascimento, do crescimento, da emoção, da aspiração, do conflito e da mortalidade.

Segundo o que aponta Sassaki (2010) há um modelo social da deficiência, os problemas da pessoa com a deficiência não estão nela tanto quanto estão na sociedade. Para tanto, a sociedade cria determinados problemas que dificultam a vida de uma pessoa com deficiência, causando-lhes determinadas incapacidades ou desvantagens que no desempenho de papéis sociais, vão de encontro com pontos refletidos no pensamento de Sassaki (2011), a saber:- Seus ambientes restritivos; - Suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças;- Seus discutíveis padrões de normalidade;- Seus objetivos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico;- Seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria supostamente homogênea;- Suas quase total desinformação sobre deficiências e sobre direitos das pessoas que tem essas deficiências;- Suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana.

Por isso, que é tão importante tratar o estudo da deficiência como ponto de partida para a Inclusão Social, tendo em vista, que o processo de acessibilidade, as políticas públicas e tantas outras discussões tornam-se viáveis para o estudo da inclusão, sendo uma premissa importantíssima para o cumprimento de normas que visem a solução de conflitos e a desinformação sobre o tema.

Marco Legal para Inclusão Social e Educacional

Muitas foram as conquistas que enfatizaram os Direitos da Pessoa com Deficiência quanto suas garantias básicas para sobrevivência junto a sociedade. A luta por locais acessíveis, novas políticas públicas que foram criadas oportunizando a oferta a inserção ao mercado de trabalho, benefícios sociais, ascensão a cargos públicos, dentre outras inúmeras ações as quais viabilizaram o suporte do indivíduo ao seu pertencimento junto a sociedade.

Segundo Frias (2008) no Brasil a apropriação do discurso favorável à inclusão foi fortemente influenciada por movimentos e declarações internacionais, desde o final da década de 40, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tomando maior impulso a partir dos anos 90 em favor da implantação das reformas neoliberais.

Vários documentos nortearam as discussões sobre o desenvolvimento de políticas públicas dentro da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Tendo em vista, o Brasil, ser um membro da ONU e signatário desses documentos, foi reconhecido em seus conteúdos uma respeitosa parcela de políticas públicas que viabilizasse direitos e garantias para as pessoas com deficiência (FRIAS, 2008).

Segundo Frias (2008) dentre os documentos discutidos nesta Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, pode ser destacado: Declaração Universal dos Direitos Humanos – Publicada pela ONU em 1948. De maneira geral esta declaração assegura a todas as pessoas, independente de raça, cor, sexo, religião, sem distinção alguma, os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, a o desenvolvimento pessoal e social, enfim à livre participação na vida comunidade.

Desta forma, há de se considerar que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo, dentre a premissa de que independente da raça, cor, sexo, religião, ou direitos ligados à liberdade, são respeitados em razão de uma vida digna, possibilitando a educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social, e a livre participação à sociedade (FRIAS, 2008).

Cabe ainda salientar que a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, ainda fomentou, Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e "Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem", no qual define Frias (2008, p. 3), ser um documento redigido em 1990 em Jomtien, na Tailândia, onde ressalta a necessidade de reunir esforços na luta pelo acesso às necessidades básicas de aprendizagem de todos os cidadãos, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

Para tanto, é possível ainda entender que a educação é capaz contribuir para a construção de um mundo, uma sociedade melhor. Ao assinar essa Declaração, o Brasil assumiu perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (FRIAS, 2008).

Considerando a heterogeneidade presente na sociedade, as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras.

Quando falamos sobre Educação e Inclusão há de se falar que para a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva é importante, também, que se tenha preocupação e cuidado com a linguagem que se utiliza. Afinal, através da linguagem é possível expressar, voluntariamente ou involuntariamente, aceitação, respeito ou preconceito e discriminação em relação às pessoas ou grupos de pessoas, conforme suas características (FRIAS, 2008).

Desta maneira, a preocupação e o cuidado quanto a linguagem a ser utilizada para o termo inclusão expressa voluntariamente ou involuntariamente, uma aceitação, respeito, ou até mesmo preconceito discriminatório em relação às pessoas que compõem os grupos com as mesmas características.

Para tanto, Frias (2008) utiliza o conhecimento de Sassaki, (2005) se, desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano, é imprescindível conhecer e usar corretamente os termos técnicos, pois a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente carregados de preconceitos, estigmas e estereótipos (FRIAS, 2008 p. 6).

Colaborando com o pensamento de Sassaki (2006), Frias (2008, p. 6), ao explicar sobre o processo de inclusão/integração educacional situa quatro fases que ocorreram ao longo do desenvolvimento da história da inclusão:• Fase de Exclusão: não havia nenhuma preocupação ou atenção especial com as pessoas com necessidades especiais. Eram rejeitadas e ignoradas pela sociedade. • Fase da Segregação Institucional: pessoas com necessidades especiais eram afastadas das famílias e recebiam atendimentos em instituições religiosas ou filantrópicas. Foi nessa fase que surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação. • Fase da Integração: algumas pessoas com necessidades especiais eram encaminhadas às escolas regulares, classes especiais e salas de recursos, após passarem por testes de inteligência. Os alunos eram preparados para adaptar-se à sociedade. • Fase de Inclusão: todas as pessoas com necessidades especiais devem ser inseridas em classes comuns, sendo que os ambientes físicos e os procedimentos educativos é que devem ser adaptados aos alunos, conforme suas necessidades e especificidades.

Podemos ressaltar a importância de identificar que a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, se deu a partir de um movimento social que identificasse as próprias pessoas com deficiência, e pode claramente, a partir de sua promulgação buscar um conceito quanto a definição perante a sociedade, pela visão de seus interesses com a equidade, igualdade e demais princípios de vida humana.

A partir desta Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sob o Decreto n.º 6.949 de 25 de agosto de 2009, que se

originou o conceito sobre a pessoa com deficiência embasado num modelo social de deficiência (BRASIL, 2009).

Considerações finais

Diante do exposto neste capítulo, percebeu-se que a visão sobre a constituição de leis que definiram a Educação Inclusiva ou Educação especial, tiveram em seu escopo a importância de erradicar o processo discriminatório vivenciado pelas pessoas com necessidades especiais.

Foi possível compreender muitos foram e são os termos usados para considerar correto ou incorreto, a função de diferentes valores e conceitos na sociedade sobre inclusão e deficiência. Notou-se que no decorrer dos tempos mudam-se os valores, mudam-se os conceitos e, mudam-se também, os termos. Estas outras palavras podem já existir na língua falada e escrita, mas, neste caso, novos conceitos e significados ao longo dos tempos foram definidos pela sociedade, que tiveram a preocupação a partir da implementação de Políticas Públicas nortear a terminologia do uso correto da palavra "deficiência".

Considerando que no Brasil, têm ocorrido tentativas de se estabelecer terminologias corretas, ao se tratar principalmente de assuntos relativos à deficiência, no intuito de desencorajar práticas discriminatórias. A preocupação com a terminologia está no fato de que o uso incorreto de um determinado termo ou palavra pode reforçar e perpetuar ideias e informações equivocadas, e conceitos ultrapassados.

A partir do advento da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, a preocupação foi a de criar discussões sobre quanto ao reconhecimento de seus conteúdos, numa respeitosa parcela de políticas públicas que viabilizasse direitos e garantias para as pessoas com deficiência.

Com os direitos e garantias firmados através das inúmeras convenções instituídas, acredita-se atualmente, que pensar nos processos de inclusão e de não segregação na escola contrapõe-se às crescentes desigualdades sociais e à segregação cada vez maior de parcelas significativas da sociedade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm. Acesso em: 19/julho/2022.

BREITENBACH, FABIANE; HONNEF, CLÁUCIA y COSTAS, FABIANE. (2016) Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p.359-379, abr./jun. 2016.

Diálogos de *La Techné Educativa*. En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ (recuperado el 23 de febrero de 2023)

GARCIA, EDUARDO CAMPOS. (2011) Deficiência: Gênese e Crítica de um conceito. Tese de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. Disponível em:http://tese.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/1838/1/Eduardo%20de%20Campos%20Garcia.pdf. (Acesso em 20/07/2022).

FRIAS, Elizabeth María (2008/2009). Inclusão Escolar do aluno com necessidades especiais: Contribuições ao professor do Ensino Regular Universidade Estadual de Maringá. PDE – Educação Especial, Paranavaí.

FOUCAULT, MICHEL (2001). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Comentada / Joyce Marquezin Setubal, Regiane Alves Costa Fayan (orgs.). Campinas: Fundação FEAC, 2016. ISBN: 978-85-69685-03-6. 1. Pessoas com deficiência – Direitos Humanos 2. Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência.

CAPÍTULO

Educación audiovisual en tiempos de pandemia[26]

Mgtra. Gladys Marquisio Cilintano[27]
Consejo de Formación en Educación
Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual (UAPA, CFE-Uruguay).

Introducción

Este ensayo, surgido de la conferencia dictada en el ámbito de la Techné Educativa (19 de agosto de 2020), da cuenta de los aportes de la Pedagogía Audiovisual en tiempos pandémicos en Uruguay a través del programa CINEDUCA. En primer lugar, se explica la construcción del campo a través del Proyecto Cineduca en la formación de educadores. En segundo lugar, se explicitan las formas en que este se adaptó al aislamiento con el fin de generar experiencias significativas de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia y finalmente se realizan consideraciones en clave de proyecciones sobre la Educación Audiovisual.

El oficio de enseñar y la cultura audiovisual. Cineduca: construcción del campo de la Pedagogía Audiovisual en Uruguay.

En el año 2009, en el ámbito de la entonces llamada Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD) de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (ANEP) comenzó a funcionar el proyecto CINEDUCA, cuyo objetivo era lograr la inclusión del cine como objeto de estudio en la formación inicial de maestros. En 2012, Cineduca se constituyó como programa extracurricular de formación audiovisual del Consejo de Formación en Educación en todos los centros de formación docente del país (31 en total) destinado a los estudiantes y profesores de las carreras de magisterio, profesorado (de todas las especialidades) y educador social. La meta fue hacer de Cineduca un espacio experiencial de realización audiovisual para que los futuros docentes pudieran: "explorar, organizar, promocionar en forma sistemática el lenguaje audiovisual y su incorporación al aula; desarrollar herramientas intelectuales, estéticas y ético-sociales, construyendo la capacidad de comprender y expresarse a través del lenguaje audiovisual; proporcionar oportunidades para jóvenes y adultos de convertirse en comunicadores culturales creativos." (MARQUISIO, 2010).

Con anclaje territorial (coordinadores audiovisuales de centro), se desarrollaron líneas de acción que fueron construyendo un campo nuevo: la pedagogía audiovisual. Formación en territorio con estudiantes y profesores (talleres de realización audiovisual); acciones de formación en modalidad mixta dirigidos a formadores de docentes; articulación interinstitucional con instituciones referentes del campo audiovisual (ICAU, Festivales de Cine) para el desarrollo de proyectos de extensión; cooperación internacional para el impulso a la investigación.

La pedagogía audiovisual como campo de las Ciencias de la Educación, estudia las implicancias teóricas y prácticas de la educación audiovisual en las trayectorias educativas de los estudiantes en tanto ciudadanos culturales. Desde un marco de DDHH, esto implica considerar la promoción y fortalecimiento de la ciudadanía audiovisual y cultural.

La provocación de "experiencias de una calidad más profunda y expansiva"

[26] Texto presentado en *Diálogo de la Techné Educativa* el 18 de agosto de 2020.

[27] Magíster en Gestión Educativa (ORT- Uruguay). Profesora de Idioma Español (por el Instituto de Profesores Artigas, Uruguay), Técnica en Realización Audiovisual (ORT, Uruguay), especializada en Gestión Cultural (Universidad de la República, Fac. Cs. Sociales), Enseñanza con Tecnologías (Cambridge/Ceibal), Educación, Imágenes y Medios en la Cultura Digital (FLACSO, Argentina), Cooperación para el Desarrollo (OEI), en Diseño de Políticas Educativas (IIPE/UNESCO), con experiencia en el ámbito de la Educación y la Cultura actuando principalmente en: Docencia, Gestión y Planificación de Proyectos educativos de exploración e innovación educativa. Coordinadora de la Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual/programa CINEDUCA, programa de formación audiovisual para docentes de Uruguay.

(LITWIN, 2008) es el puntapié para un curriculum más significativo en las trayectorias educativas de los sujetos. La pedagogía audiovisual se constituye como una pedagogía cultural que trabaja con la cultura audiovisual como experiencia transversal a todas las disciplinas que son clave para el oficio de enseñar. Las áreas implicadas: teorías de la comunicación y la cultura, teoría curricular, teorías del aprendizaje, gestión educativa, filosofía de la educación y estética del arte, tecnologías de la información y la comunicación, didáctica cultural (AUGUSTOWSKY, 2015).

Con esta historia y el horizonte de desarrollar espacios de enseñanza e investigación, en 2019 Cineduca se consolidó en Unidad Académica a fin de impulsar acciones en las siguientes dimensiones del hacer pedagógico: a) cultura audiovisual y educación;b) Prácticas y vínculos pedagógicos mediados por el audiovisual; c) Gestión educativa de proyectos audiovisuales;c) comunicación, Educación y Sociedad ; e) Aprendizaje, subjetividad y medios audiovisuales; f) Ciudadanía audiovisual y participación y g) Patrimonio audiovisual de la escuela.

El educador audiovisual como creador

El objeto de estudio de la Pedagogía Audiovisual es la cultura audiovisual y el enfoque es el de la Pedagogía de la Creación, cuyo referente más importante es Alain Bergalá, con su libro *La hipótesis del cine*: implica entender que cuando uno se enfrenta la cultura audiovisual tanto sea el cine como otras piezas o dispositivos de este mundo audiovisual en que se vive, el acto mismo de mirar es un acto creativo y al mismo tiempo el acto de producir es parte de la función de un educadora audiovisual. Un educador es creador audiovisual.

Existen diferentes perspectivas acerca de lo que es un educador audiovisual. En principio una perspectiva que tiene que ver con el cine visto como arte. En este caso, el docente se constituye como un difusor cultural, como un agente de circulación del cine y alguien que puede trabajar en dupla con un experto en cine (un cineasta, por ejemplo).

Otra perspectiva es lo que se llama la alfabetización audiovisual que tiene mucho que ver con ejercer el derecho a desarrollar una ciudadanía audiovisual que permita decodificar y entender el mundo simbólico del audiovisual. Así, el educador audiovisual cumple un rol de enseñar cómo se configura una mirada crítica de los bienes culturales audiovisuales. En este punto, todos los educadores (maestros, profesores, pedagogos) son alfabetizadores audiovisuales, sea cual fuere su disciplina. El equipo de coordinadores audiovisuales que integran Cineduca es un ejemplo de diversidad de formaciones: egresados de la escuela de cine, licenciados en Comunicación, profesores de ciencias, profesores de Historia, de Literatura, de Español, etc. con formación en audiovisual. Su didáctica es audiovisual, su disciplina muy variada y su enfoque pedagógico multicultural.

Una tercera perspectiva es pensar el rol del educador desde una democratización cultural, que trabaja con la cultura del estudiante con su mirada audiovisual. Las diversas culturas juveniles interactúan socio-discursivamente en multitud de plataformas que van "educando su mirada" (Dussel, 2006) y en este contexto el educador promueve, genera y enseña narrativas que no son hegemónicas en un mundo que es editado y editable.

Aportes de la pedagogía audiovisual en tiempos pandémicos

Durante el aislamiento que tuvo lugar en el año 2020, la pedagogía audiovisual ha servido para: visibilizar situaciones de enseñanza de aprendizaje en el marco de la cuarentena desde el propio lenguaje de la imagen; generar participación ciudadana de los estudiantes y profesores con las familias, con la comunidad y desde la comunidad con la cultura audiovisual. Se ha constituido como una herramienta de comunicación

de los centros educativos hacia el afuera, desarrollando espacios de formación en la virtualidad junto con los recursos audiovisuales que están disponibles. Al mismo tiempo, es testimonio de experiencia para la meta reflexión de situaciones educativas desde la cultura visual.

Desde Cineduca, creamos un concurso que se llamó Plano Cuarentena donde los estudiantes de todo el país mayores de 16 años utilizando el minuto Lumiére como dispositivo pudieran mostrar una situación educativa de enseñar o aprender en cuarentena. En un plano, en un minuto: una situación de enseñanza o aprendizaje. Los 14 planos ganadores (14 por los 14 días de cuarentena de la Covid-19) fueron difundidos en la vigésima cuarta edición del Festival de Cine Documental ATLANTIDOC. En estos planos, están representadas muchas situaciones educativas que nos interpelan a nosotros como docentes, interpelan a las familias, interpelan a las autoridades, interpelan a los sistemas educativos en tiempos pandémicos. Aquí la Educación Audiovisual permite la creación y la autorreflexión educativa.

Otro aporte surgido en pandemia es el curso virtual para formadores de formadores titulado: "Cinefilia docente. La cultura audiovisual en la formación de educadores", este curso tiene como objetivo ampliar la caja de herramientas audiovisuales que ya los educadores poseen, porque utilizan el cine, utilizan recursos audiovisuales, pero amplificarla con una reflexión sobre la particular repercusión educativa de lo que es la "cinefilia docente" (BENASAYAG, 2020). En este curso se acerca la cultura audiovisual y reflexionar sobre el cine desde miradas educativas que tienden a la creación: promover el uso del lenguaje audiovisual como discurso y no solo como recurso didáctico, es decir, no pensado como un recurso, como un adorno a la clase, o un disparador simplemente, sino como un discurso que es constructor de la propia clase y de la propia institución.

En esa línea, pero en territorio, los coordinadores audiovisuales de Uruguay han generado espacios formativos para apoyo a las clases virtuales: tutoriales, acompañamiento pedagógico, recursos educativos abiertos, dispositivos de creación para la primera infancia, etc.

En pandemia, además, se está desarrollando la primera Maestría en Educación Audiovisual en colaboración con FLACSO, sede académica Uruguay, un impulso de investigación dentro de lo que es la educación audiovisual en la que participan docentes de Cineduca con investigaciones en diferentes líneas de investigación vinculadas a los campos de la Pedagogía Audiovisual que fueron mencionados al inicio.

Finalmente, en tiempos pandémicos, se ha podido en hacer efectiva una internacionalización de experiencias, que ha permitido conocer otras formas de hacer educación audiovisual en la región.

Consideraciones finales

En la medida en que la cultura digital a través de los mensajes audiovisuales incide en la sensibilidad, crea subjetividad y nuevas formas de cognición, profundizar en las lógicas de funcionamiento de la comunicación audiovisual y los códigos básicos de estos lenguajes se constituyen en un saber necesario y deseable en el perfil profesional docente.

La educación audiovisual contribuye a la construcción del perfil profesional docente en tanto promueve la **problematización de los nuevos lenguajes** y su función educativa, estableciendo nuevos diálogos y relaciones con la cultura.

En Pandemia, la Educación Audiovisual se vio desafiada a ofrecer recursos y ayudas para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles: tecnológicos, estéticos, y éticos. Al mismo tiempo que habilitó espacios de encuentro colectivo mediados por el audiovisual que

permitieron generar re-interpretaciones de lo mediático.

Como proyección en tiempos pospandémicos, y con la experiencia de más de 10 años de trabajo, Cineduca piensa a un educador que ES audiovisual en su esencia y su potencia. En su identidad como educador debe apropiarse, gestionar y articular las experiencias audiovisuales y mediáticas a través de mecanismos de creación, tanto en la recepción como en la producción de audiovisuales.

Referencias Bibliográficas

AUGUSTOWSKY, GABRIELA. (2015). *La creación audiovisual en la infancia. Estudio de experiencias en contextos educativos*. Paidós.

BENASAYAG, ARIEL. (2020). *El cine de ficción en la escuela argentina: un estudio de casos sobre las prácticas cinéfilas de docentes de nivel medio dentro y fuera del aula.* [Tesis de Maestría] FLACSO. Sede Académica Argentina.

BERGALA, ALAIN. (2008) *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la trasmisión del cine.* Laertes.

Diálogos de *La Techné Educativa*. En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ (recuperado el 23 de febrero de 2023)

DUSSEL, INÉS. (2206) *Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial.

LITWIN, EDITH. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.

CAPÍTULO 8

Enseñanzas de la Pedagogía de la Incertidumbre para la educación en tiempos de pandemia[28]

Dra. Carolina López Flores[29]
Universidad San Pablo Tucumán (Argentina)

Introducción

A partir de los desafíos propios que se vivenciaron durante los primeros meses de la pandemia por COVID 19 podemos pensar en la existencia de un estado de angustia colectiva, un estado social de intranquilidad y zozobra, muy intenso, causado especialmente por la amenaza latente de un virus que afecta todas las esferas de la vida humana, las veinticuatro horas y en todos los espacios vitales. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre los desafíos surgidos a partir de la pandemia con herramientas conceptuales provenientes de la filosofía contemporánea, el pensamiento crítico y la pedagogía de la pregunta. Esos desafíos nos empujan en nuestra práctica docente y en el trabajo diario que acontece en las instituciones educativas. Justamente, nos hemos preguntado cada día ¿Cómo será la humanidad pospandemia? ¿Será mejor, igual o peor? ¿Perdurará el atravesamiento del virus en los vínculos sociales? ¿La educación será mejor, igual o peor que antes de la pandemia? ¿Somos capaces de tolerar la incertidumbre y las indefiniciones? ¿Seremos capaces de vivir y educar en este contexto de incertidumbre? Preguntas que parecen simples son las que resuenan, de alguna u otra manera, en cada encuentro con colegas docentes, en los espacios virtuales con estudiantes, en las reuniones familiares donde se comentan y debaten las consecuencias de que niños, niñas y adolescentes transcurran sus trayectos

[28] Texto presentado en Diálogos de *La Techné Educativa* el 25 de agosto de 2020. En dicho encuentro acompañó la exposición la Lic. Ana Clara Torres.

[29] Abogada por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Profesora por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Docente de Derechos Humanos e investigadora de la Universidad de San Pablo Tucumán. Se desempeñó en la Secretaría de la Dirección del Centro Científico Tecnológico CONICET NOA Sur. Se desempeñó como responsable del Área de Educación a Distancia en la Universidad San Pablo Tucumán.

educativos obligatorios en sus hogares bajo la supervisión desbordada del familiar a cargo del cuidado, etc. La estabilidad social asociada al sentimiento general de prosperidad y calma se vio reemplazada por una crisis emergente que afectó los propios pilares de todo estado democrático, como ser el respeto a los derechos humanos y la promoción del bien común. Quedaron expuestas las condiciones desiguales de vida de los grupos que viven injustamente en condiciones de vulnerabilidad histórica, tecnológica, educativa, económica y de salud.

Partimos de lecturas previas de fuentes bibliográficas muy variadas, entre ellas, el libro denominado *Sopa de Wuhan* que reúne pensamientos de Giorgio Agamben, Slavoj Zizek, Jean Luc Nancy, Franco BifoBerardi, Santiago Lopez Petit, Judith Butler, Alain Badiou, David Harvey, Byung- Chul Han, Raul Zibechi, Maria Galindo, Markus Gabriel, Gustavo Yanez Gonzalez, Patricia Manrique y Paul B. Preciado, entre otros autores (AGAMBEN & ZIZEK, 2020). También destacamos la entrevista al filósofo argentino Darío Sztajnszrajber titulada "El individualismo será una consecuencia grave cuando pase la pandemia" y que fue publicada en el portal de noticias internacional France 24 (FRANCE 24, 2020). Otro artículo analizado durante el dialogo de La Techné fue el publicado por La Nación y que recoge la opinión del escritor italiano Alessandro Baricco bajo el título: “Esto es un ensayo general; pasaremos los próximos 50 años así” (LA NACIÓN, 2020).

Se recurrió a estas fuentes en busca de explicaciones sobre lo que estaba sucediendo en las sociedades, se requerían pronósticos para guiarnos en las interpretaciones del futuro mientras nos invadían noticias desde Europa y Asia anestesiando a los televidentes de las propias realidades locales. Se proyectaban los próximos cincuenta años dominados por esta dinámica disruptiva, sorpresiva e inestable con una fuerte base en el individualismo adjudicado a procesos colectivos traumáticos y de supervivencia. Éramos casi actores de una película distópica de Steven Spielberg[30] donde se juntaban el paraíso y la construcción colectiva de la realidad virtual ante un mundo real invivible y no viable sin tecnología. Mientras esto ocurría en el mundo, varias universidades en Argentina, entre ellas la Universidad de San Pablo Tucumán[31], habían iniciado hacia fines del año 2019 el diseño y desarrollo de sus Sistemas de Educación a Distancia (SIED) con vistas a obtener la validación por el Ministerio de Educación de la Nación y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Coincidían temporalmente estas etapas primordiales de crecimiento en las instituciones con el inicio de un confinamiento que demandaba la puesta en marcha de un sistema de educación de emergencia. La validación permitiría el dictado de carreras a distancia con títulos válidos y reconocidos por el gobierno argentino.

¿Estaban las instituciones universitarias preparadas para poner en marcha sistemas de educación remota de emergencia? En el caso de la Universidad de San Pablo Tucumán se logró el objetivo de superar la emergencia sin suspender la actividad académica y administrativa, acompañando a docentes y estudiantes en esta modalidad educativa que irrumpió en el escenario mundial y totalmente desconocida. Pero ¿qué indicadores se

[30]Ready Player One es una película situada en el año 2045 y que fue dirigida por Spielberg. Esta producción de ciencia ficción se estrenó en 2018 y es un material de estudio en cursos de formación docente para abogadas y abogados, como así también para otras disciplinas. Verhttps://forohistorico.coit.es/index.php/multimedia/filmoteca/item/ready-player-one.

[31]La Universidad de San Pablo Tucumán es nacional, de gestión privada y laica, con antecedentes de funcionamiento como centro de capacitación de alto nivel desde el año 2001. Se encuentra ubicada en la provincia de Tucumán, al norte de Argentina. La institución es producto de la gran crisis económica del año 2001 como respuesta creativa y revolucionaria frente al caos social y económico que reinaba en Argentina desde el sector industrial azucarero tucumano representado por la Dra. Catalina Lonac. Ver www.uspt.edu.ar.

utilizarían para analizar estos fenómenos y medirlos? ¿Cómo se mediría el desempeño y logro de docentes y estudiantes? ¿Qué rol jugaría el Estado frente a las instituciones universitarias y de otros niveles en emergencia frente a la incertidumbre global? En este escenario la pedagogía de la incertidumbre siempre enseña.

La Pedagogía de la Incertidumbre

El sistema educativo mundial ha sufrido múltiples impactos irreversibles, algunos claramente visibles, otros todavía no están en agenda pública pendientes de resolución como ser el acceso domiciliario e igualitario al servicio de internet. En este contexto, las universidades debieron enfrentar procesos de reconversión y readecuación de sus estructuras en tiempo récord, procesos que otrora insumían decenas de años. Las bases históricas y fundacionales de la educación, concebida esencialmente como presencial, magistral y lineal, han sido trastocadas. Ha emergido un nuevo paradigma pedagógico y de gestión educativa cuya definición todavía está inconclusa.

La incertidumbre ha revolucionado la educación, sus instituciones, sus procesos, sus actores, la gestión, sus espacios y sus tiempos. Nada ha quedado normalizado en la dimensión o en el campo educativo, las funciones normalizadoras típicas de las instituciones educativas merecerán una revisión porque el efecto reproductor de normas y conocimientos a grandes escalas igualmente ha sido puesto en jaque y en debate por todos los actores sociales. La escuela y la universidad estuvieron en la casa misma de cada estudiante, en la mesa de discusión familiar, literalmente todo aquello que parecía reservado al espacio institucional educativo fue abierto y develado para ser cuestionado. ¿Qué bibliografía usa un profesor o profesora?, ¿por qué la maestra manda gran cantidad de tareas?, ¿cómo es el aprendizaje de la lectura y escritura en el ámbito familiar?, ¿cómo conciliar el estudio con la sobrecarga de tareas de cuidado en los hogares, a cargo especialmente de mujeres?[32] Estas eran algunas de las preguntas que movilizaban las comunicaciones en las familias con los docentes.

Las planificaciones académicas, las investigaciones científicas en curso y futuras, los programas de desarrollo institucional, los estudios sobre los perfiles profesionales del mañana, cada currículum educativo, los materiales de estudios, entre otras cosas, deben desmontarse, revisarse y reconstruirse por la irrupción de factores sanitarios caóticos impredecibles y mutantes. A la fecha, Argentina atraviesa una epidemia de dengue que supera los registros de años anteriores, agravada por los efectos del cambio climático y las olas de calor mientras se espera la implementación de una vacuna japonesa para combatir este virus transmitido por un mosquito.

Las pandemias y epidemias impiden cualquier intento de aprisionar y encasillar analíticamente los fenómenos que afectan a la educación. Teorizar o escribir sobre ellas es poner las categorías propias de las teorías educativas dominantes al borde del abismo. En un artículo titulado "¿Covid 2021? La humanidad al borde del abismo", el antropólogo Agustín Fuentes declara que la humanidad poseería las capacidades biológicas, sociales y culturales para hallar soluciones a cualquier catástrofe, pero para lograr ese resultado deberá primeramente reconocer y corregir los defectos económicos y políticos de las sociedades que ha construido (EL PAÍS, 2021). Esto llevaría a reconocer para corregir, del mismo modo, los defectos en los sistemas educativos y en las prácticas educativas vigentes.

El ejercicio de pensamiento crítico conlleva el uso de la actitud de sospecha y de construcción como punto de partida

32 Ver las encuestas de uso del tiempo elaboradas por la organización Mumalá. https://chacoonline.com.ar/contenido/18657/mumala-alerta-sobre-poner-en-el-centro-politicas-de-proteccion-de-salud-mental.

sobre la totalidad de lo que se conoce como teorías tradicionales que equiparan el saber cómo la verdad totalizadora. Construir una pedagogía de la incertidumbre involucra asociar el saber, no con la verdad, sino con la experiencia humana disruptiva y caótica. En este escenario reconocemos que el abismo entendido como una ruptura, una discontinuidad en el tiempo lineal europeo, implica falta de certezas y genera en las sociedades un vértigo colectivo por no tener control sobre los peligros que acechan. ¿Qué pasaría si nos aventuramos a atravesar y transitar esos abismos? ¿Qué prácticas educativas nos personifican el lanzamiento al abismo? ¿Qué simboliza para los sujetos del proceso educativo vivir en constante actitud de sospecha ante la verdad totalizadora y normalizadora que predomina vestida con diversas ropas teóricas y prácticas? Atravesar estas experiencias causará transformaciones todavía invaluables de experimentación de encuentros con lo dinámico y con la alteridad que nos interpela constantemente. Allí está lo que se llama "otredad", atravesando una pantalla de computadora o celular, o en la propia casa, reclamando ser vista y considerada. Se producen, entonces, nuevos nacimientos que invitan a narrar y renombrar lo que sucede en la educación como una forma de sobrevivir esa incertidumbre[33].

Consideraciones finales

"Nuestra tarea es generar problemas, suscitar respuestas potentes a acontecimientos devastadores, aquietar aguas turbulentas y reconstruir lugares tranquilos" dice Donna J. Haraway (Seguir con el problema. Generar parentesco en el CHTHULUCENO, 2019). ¿Qué significa generar problemas desde una perspectiva crítica? Es una invitación a pensar por fuera de lo que vivimos como cotidiano y tenemos normalizado y/o internalizado. La pandemia obligó a salir por la fuerza de lo cotidiano, de lo familiar, de todo aquello que de alguna manera estaba naturalizado y dábamos por domesticado. Y cuando se piensa en lo que se consideraba domesticado, se visualiza también el sistema educativo y las prácticas educativas. Se debió recurrir al paradigma de la complejidad para abordar cada plan y proyecto estructurado en el ámbito socioeducativo, ya sea como sujetos o como grupos. De alguna manera ha quedado atrás la caverna platónica a partir de un ejercicio permanente de interpelación hacia el futuro. Aunque tampoco docentes y personal directivo estaban preparados para esa instancia de develación frente a las familias y estudiantes al borde del abismo y del riesgo. ¿No era acaso un objetivo de la educación que los estudiantes desarrollaran competencias vinculadas a pensar de manera crítica y disruptiva? La pedagogía de la pregunta dice con el gran maestro Paulo Freire que "Debemos ser osados ante el riesgo, provocarlo como única forma de avanzar en el conocimiento, de aprender a enseñar verdaderamente. Juzgo importante esa pedagogía del riesgo, que está relacionada con la pedagogía del error" (FREIRE & FAUNDEZ, 2014). Experimentar la educación remota de emergencia llevó a las sociedades a convivir con la incertidumbre, el riesgo y el error. En el caso de la Universidad de San Pablo Tucumán la pandemia fortaleció el desarrollo del Sistema de Educación a Distancia generando múltiples posibilidades transversales de vinculación entre la modalidad presencial, de emergencia y a distancia. Una vez más la incertidumbre, el abismo y el vértigo

[33] Mientras transcurría el primer año de la pandemia la autora pudo identificar en su hijo Teo (tres años) conductas no esperables para su edad en relación a la comunicación y el procesamiento de la información, con lo cual inició un extenso recorrido con pedagogas y terapeutas para interpretar lo que acontecía. El tiempo compartido en el hogar mientras se trabajaba sirvió para identificar a un niño que precisaba acompañamiento educativo y terapéutico, situación que más tarde se confirmó con un diagnóstico de Altas Capacidades Intelectuales. Esta condición es vivida por el 15% de la población según estimaciones de la Universidad Nacional de Córdoba, pero a la fecha no hay avances en la identificación ni en el abordaje escolar por falta de políticas públicas y carencias de formación docente. Ver https://www.tucumanalas7.com.ar/local/2023/3/14/los-ninos-con-altas-capacidades-exigen-visibilidad-en-el-sistema-educativo-argentino-220013.html

enseñan a las instituciones universitarias a transformarse y repensarse para subsistir a una crisis global.

Referencias bibliográficas

AGAMBEN, GIORGIO & ZIZEK, SLAVOJ et. al. (2020). *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. Buenos Aires: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).

BARICCO, ALESSANDRO (20 de marzo de 2020). "Esto es un ensayo general; pasaremos los próximos 50 años así". Obtenido de *La Nación*, Cultura: https://www.lanacion.com.ar/cultura/alessandro-baricco-esto-es-ensayo-general-pasaremos-nid2345637/

FREIRE, PAULO & FAUNDEZ, ANTONIO (2014). *Por una pedagogía de la pregunta*. Argentina: silgo veintiuno editores.

FUENTES, AGUSTÍN (12 de enero de 2021). "¿Covid 2021? La humanidad al borde del abismo". Obtenido de *El País*, Tribuna: https://elpais.com/babelia/2021-01-12/covid-2021-la-humanidad-al-borde-del-abismo.html

HARAWAY, DONNA. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Bilbao: Consoni.

SZTAJNSZRAJBER, DARÍO (12 de mayo de 2020). "El individualismo será una consecuencia grave cuando pase la pandemia". Obtenido de *France 24*: https://www.france24.com/es/20200512-la-entrevista-dario-sztajnszrajber-filosofo-pandemia-sociedad-individualismo

CAPÍTULO 9

Enseñanza de la ciencia, curriculum minimalista en épocas de pandemia[34]

Mag. Richard Marcelo Ferreira Pérez[35]
Dirección General de Educación Secundaria (Uruguay)

Introducción

Durante los años 2020 y 2021, nuestros sistemas educativos se vieron forzados a asumir un rol para el cual no estaban del todo preparados. En Uruguay el Plan Ceibal, que comenzó en el año 2004 durante el primer gobierno del Dr. Tabaré Vázquez, llevaba un cierto recorrido en años y se enfrentaba a un desafío del cual nadie imaginaba que podía suceder.

La educación en la virtualidad más que nunca tuvo que ocupar un lugar privilegiado. En años anteriores ciertas resistencias al plan y a sus objetivos venían de varios frentes internos al gobierno y a los sindicatos docentes, que veían que repartir *Ceibalitas* (notebooks que llevan el nombre de nuestra flor patria), no eran suficientes para modificar las condiciones materiales de los estudiantes y futuros trabajadores. Esto no fue así. Ni tan pelado, ni con dos pelucas. Existen diversos relatos que marcan que la entrega de equipos no solo llevó al desarrollo de competencias digitales en estudiantes, sino que además la familia encontró en la tecnología alguna manera de mejorar sus condiciones de vida. Pero eso es otra historia.

En la experiencia que quiero compartir, este docente experimentó una especie de síntesis acerca de talleres que había realizado más de 10 años atrás en su vida profesional. Creo que esas síntesis o concretismos, nos ha pasado a muchos docentes, que a fuerza de hechos,

[34] Texto presentado en *Diálogos de la Techné Educativa* el 1 de septiembre de 2020.

[35] Magister en Educación, Universidad ORT, doctorando en Educación, Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe, (Argentina). Licenciado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Cs. De la Educación. Universidad de la República, Profesor de Física (egresado del IPA). Es Profesor de Física en liceos públicos de Montevideo y en el Colegio y Liceo "Clara Jackson de Heber". Investigador-consultor en el Observatorio de Educación y Trabajo de Educación Técnico Profesional y en la División Estadística del Ministerio de Educación y Cultura. Ha publicado artículos sobre Didáctica de la Física y Pedagogía. Paralelamente. Fotógrafo educacional en la línea entre la educación y la cultura.

empezamos a concretar una nueva didáctica, bimodal, con recursos construidos por uno mismo y que se ajustaban a las condiciones de aquellos cursos del 2020-2021, que fueron en más de un 50% virtuales.

Las siguientes experiencias no son más que una síntesis, una praxis, vinculada a talleres y cursos realizados a lo largo de más de 10 años, que a fuerza de hechos fueron concretando una nueva didáctica bimodal, con recursos construidos por uno mismo en diálogo constante con la práctica y que se ajustaban a las condiciones de aquellos cursos del 2020-2021, los que fueron virtuales en más de un 50%.

Sin quererlo, Paulo Freire, fue un nudo importante de la cuestión.

En búsqueda de una pedagogía del sur: recuperando a Paulo Freire (Primera Parte)

"Todo acto educativo es un acto político"
Paulo Freire

La virtualidad representó un gran desafío. Por un lado, entrar a la casa de los alumnos, en una especie de invasión pedagógica y la otra lograr la atención de los alumnos y su compromiso con la asistencia. Este segundo aspecto que es por demás fundamental, requería una profunda reflexión y conocimiento de los enseñantes. A medida que uno ensayaba estrategias caía en dos verdades: por un lado, la organización del conocimiento no podía ser a través de la teoría, más bien debía ajustarse al entorno de los hogares de los alumnos, tomando cuestiones y problemáticas vinculadas a esas realidades cotidianas. En ese punto me encontré con el estudiante de profesorado que alguna vez fui. Un estudiante que, en el cursado de las didácticas, hacía didáctica. Inventaba, era creativo y buscaba modalidades no tradicionales como disparadores de las diversas clases: comenzar con la lectura de un cuento de ciencia ficción, o bien diseñando problemas a partir de las realidades locales de los institutos donde trabajaba.

En esta especie de reflexión-ensoñación, fueron cristalizándose algunas de las experiencias que pasaré a relatar. Todas a través de una idea minimalista de los contenidos, quizás desde una posición no tan enciclopedista, pero abordando diferentes contenidos a través de actividades cortas, a manera de módulos y buscando que el laboratorio de ciencia del alumno fuera su Hogar-Mundo.

En el año 1998, durante el Cuarto Congreso Internacional de la enseñanza de la Física participé en un taller con Demetrio Delizoicov.

No sabía demasiado sobre el curriculum del docente brasilero, solo un tiempo después me informé sobre su participación en los proyectos de Paulo Freire y cómo su objetivo central era desarrollar la enseñanza de las ciencias desde la perspectiva freireana.

Para Freire, concientizar es un acto inherente a la naturaleza humana y está relacionado a un deseo profundo del individuo por completarse a sí mismo. El ser humano tiene un potencial creativo, la cuestión radica en buscar mecanismos que permitan que esa creatividad y libertad puedan expresarse en un contexto histórico y social de desventaja, como sin dudas fue la imposibilidad de los alumnos de asistir a un centro de estudios.

La realidad de la pandemia no fue más que una oportunidad, relacionar los conocimientos con situaciones que se salen de lo común, entendiéndose esto como todas aquellas situaciones que salen del esquema pizarrón-aula-tiza/marcador. El diseño mismo de esas propuestas representó la concreción de una metodología estructurante, en el sentido de desatar la creatividad en torno a situaciones que problematizan un problema.

Paulo y la enseñanza de las ciencias: cuatro anécdotas de aula poco sistemáticas, pero interesantes.

... la educación se instauraría como un método de acción transformadora. Como praxis política al servicio de la permanente liberación de los seres humanos, que no se da sólo en sus conciencias, sino en la radical transformación de las estructuras, en cuyo proceso se transforman las conciencias (FREIRE, 1974)

Relato I: Concientizar sobre el concepto de potencia.

Sin caer en ecuaciones, ni explicaciones de conceptos físicos y científicos, se dará cuenta de una actividad que movilizó una serie de cuestiones interesantes a partir de una situación problema que pasaremos a detallar:

> Supóngase que ha llegado el verano, el sol es mucho más fuerte que nuestros deseos de cortar el pasto del jardín, el cual, por otro lado, ya está demasiado alto como para esperar ser cortado un día más.
>
> Entonces encuentra a dos cortadores de pasto, uno es una persona joven y la otra es una persona de edad. Al informarse del costo del trabajo, cae en la cuenta que cobran lo mismo por el trabajo, la tarifa es de $100 por hora.
>
> ¿A quién le asignaría el trabajo?
>
> ¿Por qué?

La respuesta esperada sería que le pagaría a la persona joven ya que haría el mismo trabajo, en menos tiempo.

A forma de analogía se relaciona el trabajo con el tiempo empleado por las dos personas en realizar dicho encargo. Se define así conceptualmente la potencia.

Se menciona que la persona joven tiene más "potencia", ya que el trabajo lo realiza en menos tiempo. Se define físicamente el concepto de potencia, y se analiza este hecho en la ecuación.

Sin embargo, la lista de cuestiones que surgieron fue bastante más amplia. Las intervenciones estuvieron vinculadas al trabajo infantil, el trabajo en la tercera edad, las jubilaciones, la experiencia laboral.

> **TRABAJO PARA LOS URUGUAYOS**
>
> ELIMINAR TRABAS DE INGRESO A LOS BANCOS OFICIALES.
>
> LOS JOVENES NECESITAN EMPLEOS CALIFICADOS.
>
> UD. MERECE UNA MEJOR ATENCIÓN.
>
> AYÚDENOS A CONVENCER AL PARLAMENTO.
>
> CONSEJO SECTOR FINANCIERO OFICIAL
>
> **a.e.b.u.**
> **PIT- CNT**

Más allá del concepto de potencia que se quería abordar, surgieron varias visiones creativas en torno a esta propuesta.



Ni hablar de las cuestiones que atraviesan a otro concepto de la Física como el trabajo, donde una de las cuestiones centrales es tratar de reflexionar sobre las diferencias entre el concepto físico y lo que uno entiende como trabajo remunerado. Los disparadores pueden ser miles, pero la metodología se centra en la habilidad del docente para manejar las respuestas, podar ese enorme "árbol" de conocimiento previo que el alumno trae consigo y elaborar una especie de "bonsái" conceptual.

Relato II: Concientizar sobre el concepto de movimiento a través del Arte.



La siguiente pintura se denomina "Lluvia, vapor, y velocidad", fue pintada por un pintor expresionista llamado William Turner.

¿Qué te sugiere el nombre de la pintura? ¿Por qué nos transmite la idea de velocidad?

A partir del concepto físico de velocidad intenta plasmar en un dibujo o imagen esa sensación. En vez de palabras o ecuaciones utiliza la imagen para expresarte.

Investiga sobre el expresionismo como corriente artística e intenta plasmarlo con alguna técnica manejada en el curso de dibujo. También puedes hacerlo con otros conceptos ya manejados en clase, como el de Fuerza.

Relato III: Concientizar sobre el concepto de fuerza a través de los accidentes de tránsito.

"Máxima velocidad" en nuestras rutas

Sabido es que en nuestro país uno de los problemas más importantes son los accidentes de tránsito, que de forma seguida ocupan las principales portadas de informativos y diarios.

En la fotografía se puede apreciar uno de estos tantos accidentes, donde un automóvil dio una curva a alta velocidad y chocó contra la valla de protección de una carretera, finalmente quedó detenido en la posición que nos muestra la fotografía.

Piense, discuta y conteste

1. ¿Qué le sucedió al auto de la fotografía, que nos indica que ha experimentado la acción de fuerzas?
2. ¿Hubo cambio de velocidad? Explique.
3. ¿Con que cuerpo interactuó el auto?
4. ¿Qué le sucedió a la valla de protección?
5. ¿Quién realizó dicha fuerza?

Relato IV: Concientizar sobre el concepto de trabajo a través de un folleto.

Hace algunos años, durante mi época de formación docente, un compañero me contó algo que me resultó fantástico en su momento.

Resulta que en cierto Liceo de la zona oeste de Montevideo, con una caracterización socioeconómica baja, él intentaba explicar el tema de palancas y torque. La complejidad matemática y la naturaleza vectorial, les resultaba bastante árida a los alumnos. En una de las clases uno interviene y señala que "Eso lo hacemos con papá para levantar más fácil el carro. Le alargamos los palos". A partir de ahí mi compañero cayó en la cuenta que algunas (si no la mayoría) de las familias de los alumnos eran recolectoras o recicladoras, por lo que empujaban un carrito para realizar su tarea.

La anécdota es un claro ejemplo de cómo, al contextualizar un tema con la realidad de los alumnos, esta se hace más factible de asimilar.

A modo de cierre

"De todo laberinto se sale por arriba"
Franz Kafka

La didáctica es y será el 99% de nuestra tarea docente. Reflexionar, buscar estrategias, descartarlas, mejorarlas, inventarlas creativamente, es la danza dialéctica que uno debe abordar. La pandemia me enseñó eso, o mejor dicho, me ayudó a recuperar a aquel joven docente que creaba, que reflexionaba y que no hacía nada mecánico. En parte es la posibilidad que nos da la virtualidad y

una de las cosas más trascendentales que uno aprendió luego de todo este tiempo es que la educación debe ser bimodal o híbrida según se entienda.

No en vano en el año 1666, un estudiante de Física de Cambridge, confinado en su casa en el campo, logró concretar en su teoría la comprensión del movimiento de los planetas, la comprensión de las mareas y las órbitas de los cuerpos celestes. Para todo eso, antes inventó el "cálculo" que antes no existía como herramienta matemática.

En 2020-2021 hubo una oportunidad para la reflexión didáctica, epistemológica, pedagógica, y sin lugar a dudas muchos de nosotros logramos concretar innovadoras estrategias para acercarnos al otro a pesar de la distancia insalvable.

Referencias bibliográficas

DELIZOICOV, Demetrio. (2007). *Ensino de ciencias. Fundamento e métodos.* Cortez Ed.

FREIRE, Paulo. (2009). *La educación como práctica de la libertad.* Siglo XXI Ed. México.

VYGOTZKY, Lev. (1985). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* Ediciones Fausto, Buenos Aires.

Formación docente para la no exclusión en prácticas mediatizadas por TIC[36]

Dra. Marisa Cenacchi[37]
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Introducción

En el marco de las políticas educativas internacionales y nacionales vigentes centradas en "[...] garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (ONU, 2015, p.19) y, considerando que el acceso a una educación inclusiva es un derecho del colectivo identificado como personas con discapacidad (ONU, 2006), se presenta ineludible formar docentes capaces de llevar adelante prácticas que atiendan tales demandas. La complejidad aumenta en los actuales contextos físico-virtuales mediatizados por tecnologías de información y comunicación (TIC), hecho que quedó en evidencia durante la pandemia por Covid-19.

En atención a esta problemática se desarrolló un marco teórico propositivo para la formación docente orientado a sustentar prácticas educativas mediatizadas no excluyentes (CENACCHI, 2019), integrando aspectos de accesibilidad a entornos y recursos TIC.

Si bien la virtualización forzosa de la enseñanza generó grandes dificultades para dar continuidad a las prácticas educativas y a las trayectorias de gran número de estudiantes, quienes quedaron excluidos de acceder al derecho a la educación, algunas experiencias de educación formal que previamente se implementan bajo la modalidad semipresencial y siguiendo un modelo inclusivo o no excluyente, pudieron

36 Texto presentado en Diálogos de la *Techné Educativa* el 01 de septiembre de 2020.

37 Doctora en Humanidades y Artes (Ciencias de la educación) y Profesora de Música, esp. Educación Musical (FHyA-UNR). Profesora Tit. "Investigación y producción de Materiales II" y Adj. "Metodología Educativa Musical" (FHyA-UNR). Profesora "Módulo 7: trabajo final integrador" Diplomatura superior de Entornos virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (FCPOLIT-UNR). Miembro Coordinador del Programa UNR de Investigación y Desarrollo sobre Discapacidad desde la perspectiva de los Derechos Humanos (Secretaría DDHH UNR, Secretaría SCyT UNR-IRICE).

continuar desarrollándose sin grandes inconvenientes.

En esta dirección, este trabajo presentado en el contexto de pandemia el 1 de Setiembre de 2020 en la *Techné Educativa* (CENACCHI; FERREIRA; COPERTARI),tiene por objeto visibilizar algunos aspectos claves de experiencias educativas de nivel medio y superior que, sin realizar modificaciones radicales, han podido sostener las trayectorias de sus estudiantes durante el cierre generalizado de instituciones educativas que constituyó un período de crisis e incertidumbre en el campo educativo, signado por grandes desigualdades en el acceso a la educación[38].

A tal fin, inicialmente se presentan sintéticamente algunos de los fundamentos que abonan la perspectiva educativa no excluyente, para luego analizar los casos regionales a la luz de la perspectiva propuesta y arribar a algunas reflexiones finales.

DESARROLLO

El punto de partida de para la construcción de un marco pedagógico orientado a interrumpir las formas de exclusión es la conceptualización de los sujetos como Otro de alteridad infinita, siguiendo los planteos del filósofo Emmanuel Levinas (2002), entre otros. Se concibe al Otro exterior, anterior, por fuera del horizonte del mismo, imposible de definir, prever, abarcar, conocer, representar, ya que la conceptualización, la racionalización, la tematización del otro suprime su alteridad, anulando su presencia. Es decir, si se define al Otro, incluso desde la comprensión o la diferencia, se lo concibe desde un concepto que no es el Otro real, sino que está en la propia conciencia de quien lo piensa. Para Levinas, el conocimiento ontológico clasifica y objetualiza a los sujetos desde un paradigma de visión y representación.

Entonces, frente a la hegemonía de la visión propone el paradigma de la escucha, de la proximidad, que requiere una primera pasividad y vulnerabilidad, a la vez que solicita asumir la responsabilidad de responder a la interpelación del otro. Según el autor, la escucha, requiere una actitud de "vigilancia ética" (CULLEN, 2010) autocrítica atenta y continua sobre las concepciones que subyacen en las propias prácticas y discursos para descategorizar al Otro cada vez que se entra en relación con él, manteniendo abierto su sentido en una relación no apropiativa que lo sostiene siendo otro.

En atención al posicionamiento expuesto, se revisan las concepciones de discapacidad vigente en las diferentes normativas nacionales, internacionales y discursos, destacando la persistencia de clasificaciones y conceptualizaciones. Entonces, se adhiere a la perspectiva que concibe la normalidad y la deficiencia como construcciones sociales (YARZA DE LOS RÍOS et al., 2019) y a los sujetos situados.

En el ámbito educativo, a partir de una revisión histórica de la educación del Otro en Argentina, se observa la persistencia de la necesidad de conocimiento y clasificación del otro en base a nociones tácitas de normalidad (anormales, atrasados, niño débil, con necesidades educativas especiales, persona con discapacidad, etc.) para dispensar la educación más adecuada para cada "clase" de estudiante, cuestiones que aún subyacen en determinadas prácticas y discursos.

Por el contrario, focalizando en el sostenimiento de la alteridad que interpela la categoría de normalidad y se propone el reemplazo del término inclusión por el de no exclusión considerándolo potencialmente más representativo: al evitar señalar colectivos vulnerables que requieran estrategias inclusivas, posibles relaciones asimétricas, pasividad de los sujetos incluidos, abyección, marginación, normalización y, considerando, que

[38] Según el CIPPEC, durante el año 2020 en Argentina 4 de cada 10 jóvenes tuvieron bajo o nulo vínculo con sus docentes sin recibir tareas o sólo una por semana sin retroalimentación. https://www.cippec.org/proyecto/el-impacto-de-la-pandemia-en-la-educacion-secundaria/

inclusión y exclusión son procesos imbricados, partes de un mismo fenómeno siendo que toda inclusión se recorta sobre un fondo de exclusión.

Llegados a este punto se define como perspectiva educativa no excluyente a la "práctica educativa abierta, flexible, dinámica, situada, dotada de múltiples alternativas de acción y de recursos, sustentada en un posicionamiento ético frente al otro, que prioriza el sostenimiento de su alteridad sin suprimirla. Esta práctica requiere mantener una vigilancia ética activa, como autocrítica, disposición de escucha y apertura sensible hacia el Otro desde el Estar (KUSH, 2000) situados, en una simetría existencial, que permite ser vulnerables a la experiencia (LARROSA, 2014) de su alteridad y resquebrajar así toda categorización provisional, manteniendo abierto el sentido (CENACCHI, 2019).

Esta práctica no excluyente se nutre metodológicamente de la perspectiva activa escolanovista escuela "Serena" implementada por las hermanas Olga y Leticia Cossettini (COSSETTINI; COSSETTINI, 2001) y de la pedagogía inclusiva (FLORIAN, 2015), que se opone a prácticas diseñadas para la mayoría con propuestas diferenciales para algunos sujetos y propone diversificar las propuestas y que sean suficientemente accesibles para todos.

En la dimensión tecnológica, se conceptualiza como Accesibilidad-DHD (dispositivos hipermediales dinámicos) a la propiedad de la relación entre estudiantes/docentes y el entorno virtual y/o recurso digital en un contexto, y no como una propiedad intrínseca de las interfaces digitales. Entonces solicita un proceso socio-técnico-cultural en perpetuo movimiento de adecuación y articulación, frente a las barreras emergentes que entraman dimensiones sociales (quienes participan, en potencia de alteridad infinita), discursivas (gramáticas comunicacionales - lenguajes expresivos múltiples) y técnicas (tecnologías utilizadas), vinculadas indisolublemente con las personas en su contexto (CENACCHI, 2019). Esta perspectiva requiere poner en juego un mayor número de significantes en los procesos de producción de sentido, con formas multimodales de expresión, para atender a las múltiples formas de recepción de un contexto potencialmente co-productor de contenidos, de diversidad/alteridad infinita (CENACCHI; SAN MARTÍN; MONJELAT, 2020). La Accesibilidad-DHD requiere atender cuatro principios dinámicos: Percepción, Comprensión, Acción y Flexibilidad, que se activan siempre en un contexto situado.

Finalmente, desde la perspectiva no excluyente se trata de evitar/suprimir la trama de barreras excluyentes resignificadas que limiten la presencia, el aprendizaje y la participación (AINSCOW; BOOTH; DAYSON, 2006) lo cual requiere una vigilancia ética, crítica y autocrítica en las prácticas, para desestructurar las formas únicas, lo estándar, lo normalizado, formas herederas de la visión hegemónica en la cual opera la ideología de la normalidad.

Cuadro 1

Trama de barreras excluyentes

Barreras a la **presencia** simbólica subjetiva físico-virtual	Barreras a la **Participación**	Barreras al **Aprendizaje**
Suprimir la alteridad. El Otro estará presente solo si se sostiene siendo otro	Inequidad de posibilidades	Descontextualización - desvínculo Ser-Estar

a-Invisibilización y/o Desconocimiento. b-Tematización. c-Herencia cultural hegemónica produce una forma de no visualización involuntaria.	a -Homogeneización grupal, isocronía y monocronía. b -Estigma de las diferencias. c -Recursos estándares. d-Des-responsabilización colectiva: co-responsabilidad comunidad del aula/escuela.	a -Distancia cultural: Universalismo abstracto en contenidos. b -Descontextualización: Propuestas para el Ser sin Estar. c -Normalización: trayectorias ideales isocrónicas y monocrónicas. d -Tácita incompetencia: bajas expectativas según capacidades. Temor docente al fracaso de estrategias inclusivas. e - Repetición involuntaria.

El primer caso analizado desde la perspectiva no excluyente es la asignatura Metodología educativa Musical[39], de la carrera universitaria Profesorado de Educación musical, Escuela de Música, Facultad de Humanidades y Artes – UNR. La asignatura que se implementa en el año 2008 en formato de taller físico-virtual tiene por objetivo habilitar una experiencia educativa no excluyente de educación musical que dé sustento a las prácticas de los futuros docentes.

En cuanto a la presencia, siendo grupos reducidos aún con dos comisiones unidas, se sostiene una vigilancia ética frente al otro, apertura al diálogo, disposición de escucha y adecuación flexible a diferentes situaciones, tales como el tránsito por la enfermedad, la pérdida familiar, la sobrecarga laboral y/o familiar.

Están autorizados a expresarse desde sus intereses y su narrativa singular, y se los alienta a co-construir lo grupalmente significativo enriqueciéndose con la diversidad de experiencias.

El requerimiento de algún tipo de conectividad para acceder a un aula virtual en la plataforma Moodle era parte intrínseca de la propuesta de trabajo. La participación en la virtualidad exclusiva forzada se ordenó con guías de navegación con pasos, actividades y cronogramas de ritmo flexible, alternando propuestas asincrónicas con encuentros sincrónicos aislados, que habilitan itinerarios singulares polifónicos. Las temáticas de trabajo, los niveles de dificultad, la selección de recursos, los formatos y los lenguajes expresivos utilizados en las producciones son elegibles por los estudiantes, para que ellos mismos participen desde sus gustos y posibilidades. Se plantearon trabajos individuales y grupales por proyectos.

Se proporcionó multiplicidad de recursos accesibles, así como también recomendaciones y materiales didácticos sobre accesibilidad para que puedan aplicarla en sus producciones, asumiendo la co-responsabilidad de la no exclusión. Así, en sus trabajos subtitularon videos, describieron imágenes, incorporaron narración a diapositivas.

Con relación al aprendizaje, se priorizan contenidos deformados por el suelo (CULLEN, 2014). En este sentido se resignifica la herencia pedagógica de la experiencia Cossettini[40] y de una experiencia de educación intercultural rosarina con la comunidad Qom. También las propuestas de producción, tales como clases activas en torno a elementos culturales o de enseñanza musical, son contextualizables y centrados en los estudiantes y no a un niño teórico. Estas actividades netamente presenciales se instrumentaron de forma virtual con adaptaciones, perdiendo parte de su riqueza.

El diseño curricular es recursivo y espiralado permitiendo trayectos flexibles donde se pueden retomar contenidos y resignificarlos o profundizar aspectos de interés. La coagencia se ejerce en la elección de temas de estudio. Además, en la puesta común, se enriquecen colaborativamente con los aportes de los compañeros.

En este sentido, si bien hay un conjunto de conceptos y conocimientos que se deben acreditar, cada estudiante lo

[39] Docente Titular Dra. Patricia San Martín (Com1). Docente Adjunta Dra. Marisa Cenacchi (Com. 2).

[40] Para profundizar sobre la experiencia Cossettini (COSSETTINI; COSSETTINI, 2001) sitio: bit.ly/3L7KFLz

aplica en temáticas de su interés, relacionándolo con el campo global, por lo cual las expectativas de aprendizaje son singulares y no homogéneas, sin puntos de llegada fijos prestablecidos.

Finalmente, se sostiene anualmente una metarreflexión y vigilancia ética activa con relación a las barreras de exclusión analizando todas las propuestas didácticas y los recursos educativos, dispuestos por los docentes o los estudiantes.

Como segundo caso, se toma la experiencia de la Escuela de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA) 1330 "Vuelvo Virtual", la cual desde el año 2015 se implementa en modalidad semipresencial, con una carga de virtualidad de 89%[41]. La presencia se sostiene desde una red de trabajo entre docentes, auxiliares territoriales acompañantes de trayectoria e integrantes del Espacio de Respeto a las Diferencias (ERD). Se realiza un seguimiento cercano de los estudiantes de parte de la escuela vía telefónica, mensajería de plataforma y correos electrónicos durante el período de aislamiento. En la distribución de aulas se prioriza la continuidad de vínculos docente-estudiantes y el trabajo grupal entre estudiantes.

Durante el período de aislamiento forzoso solo se suspendieron los encuentros y las clases de consultas presenciales, remplazándolas por instancias sincrónicas mediatizadas por la herramienta Google Meet. Dado que los docentes cuentan con un curso de hasta cincuenta estudiantes cada diez horas cátedras y que en general acompañan a un grupo de estudiantes durante varios módulos, fue posible sostener comunicaciones cercanas con los estudiantes utilizando la mensajería interna de la plataforma o de WhatsApp. Asimismo, para simplificar los canales, algunos estudiantes actuaron como interlocutores de sus grupos para hacer consultas y recibir orientación sobre el desarrollo de sus proyectos.

La participación se orientó con los materiales que se disponen en las aulas, la Guía didáctica, material de lectura y actividades, acompañando con publicaciones de avisos. Los materiales son accesibles y algunas actividades admiten formatos elegibles, o bien, pueden flexibilizarse adecuándose a los requerimientos de cada estudiante, acompañados por el equipo del ERD. Por ejemplo, se simplifican consignas, se dispusieron no obligatoriedad de varias actividades, priorizando la elaboración de los proyectos de acción socio-comunitarios (PAS), se admiten fotos de actividades resueltas en papel o vía mensaje.

En relación con el aprendizaje, se priorizan los contenidos situados, deformados por el suelo: local, regional, provincial, nacional hacia el mundo. La mayoría de las actividades solicitan reflexión, contextualización u opinión fundamentada. Cada PAS es único y se desarrolla en coagencia entre estudiantes y docentes, incentivando el trabajo grupal colaborativo y/o cooperativo. Se elige desde el tema vinculado al entorno local, hasta el formato de difusión: micro radial, charla, folleto, video, etc. El rol del docente es guiar en la vinculación del marco teórico con su contexto, en la delimitación de la problemática y de las acciones, orientando de acuerdo con los requisitos que debe cumplir el PAS. En esta dirección las expectativas de logro son siempre singulares y no homogéneas, valorando lo que el estudiante es capaz y sus avances.

Finalmente, las trayectorias son flexibles en el interior de cada módulo cuya duración aproximada es dos meses, asimismo se puede suspender el cursado y retomarlo tiempo después.

---

[41] El Plan Vuelvo a Estudiar perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, a la Secretaría de Planificación y Articulación Educativa, a la Dirección Provincial de Innovaciones Educativas. Impulsó una serie de estrategias para que jóvenes y adultos retomen, permanezcan y egresen de la escuela secundaria. En el año 2015 se crea la Escuela de Enseñanza Media Para Adultos (EEMPA) N° 1330 otorgándole un encuadre institucional al Plan Vuelvo a Estudiar Virtual.

Consideraciones finales

Lo expuesto ha presentado una propuesta teórico-metodológica centrada en la no exclusión educativa materializada en dos experiencias situadas con estudiantes de EEMPA y nivel universitario.

Tanto estudiantes como docentes no han estado exentos de dificultades de acceso a TIC, conectividad, tiempos limitados, problemáticas laborales, atención de familiares enfermos y/o niños, pérdidas, padecimiento de la enfermedad. No obstante, se pudo observar la continuidad en las trayectorias de prácticamente la totalidad de estudiantes y logros de aprendizajes de calidad, aunque con algunas reducciones que no resienten los objetivos de las propuestas.

En primer lugar, puede señalarse que muchos de los requerimientos sugeridos para implementar la educación en pandemia a nivel mundial ya estaban previstos en las propuestas semipresenciales analizadas, tales como:

- Materiales digitales para autoaprendizaje multimediales, disponible en un aula virtual compartida.
- Actividades de participación virtuales, con espacios idóneos y pautas claras de entrega.
- Plataforma educativa institucional, gestión usuarios, asesores, mesa de ayuda, tutoriales de operatividad.
-Conocimientos y experiencias previas tanto de docentes como de estudiantes de dinámicas de participación, herramientas de comunicación y uso de la plataforma educativa, en ambos casos Moodle.
- Cantidad de 10-12 estudiantes por docente en 10 horas cátedras, facilita vínculos y seguimiento.

En cuanto a la no exclusión es posible destacar beneficios por la flexibilidad de tiempos, niveles de dificultad, formato de producciones. Evitar transponer el formato presencial de 2-3 horas a la "clase" sincrónica, ofreciendo diversos horarios de menor duración y sin forzamientos tecnológicos de cámara (aunque deseable durante algún encuentro), micrófono, habilitando chat e instancias asincrónica.

Otro aspecto clave fue la multiplicidad: de propuestas didácticas elegibles, recursos digitales accesibles e itinerarios singulares contextualizables, que permitieron una polifonía de trayectorias. De este modo el estudiante eligió las opciones dentro de sus posibilidades e intereses.

En cuanto al sostenimiento de la alteridad, por un lado, fue imprescindible sostener el vínculo con Otro en la relación comunicativa, aunque no reemplace el necesario "cara a cara"; la pronta respuesta y la presencia subjetiva que habilita la escucha. Por otro lado, se requirió mantener el compromiso de "vigilancia ética" para identificar y superar obstáculos emergentes, adaptar propuestas, sugerir opciones, orientar trabajos de acuerdo con los intereses y posibilidades de los estudiantes y sus contextos, para que alcanzaran los objetivos del programa, en coagencia. Esto apunta también a una formación para Ser desde el Estar, trabajando contenidos deformados por el suelo, autorizando la creatividad, la identidad y la propia expresión desde la libertad de elección de temas, soportes, formatos y lenguajes expresivos.

Finalmente, se requiere co-construir comunidad en el aula, activando vínculos horizontales y dinámicas grupales colaborativas y/o cooperativas. En esta dirección, es imprescindible impulsar colectivamente la co-responsabilidad sobre la no exclusión, de "no dejar a nadie atrás", que solo será posible si todas y todos asumimos un compromiso ético frente al Otro.

Referencias bibliográficas

AINSCOW, MEL, BOOTH, TONY & DYSON, ALAN. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. Nueva York: Routledge, Taylor & Francis Group.

CENACCHI, MARISA. (2019) *Hacia una educación no excluyente*. Perspectivas teóricas-metodológicas sobre "Accesibilidad-DHD" para la formación

superior de educadores. 2019, 350f. Tesis (doctorado en Humanidades y Artes - Ciencias de la educación) - Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.

CENACCHI, MARISA; SAN MARTÍN, PATRICIA y MONJELAT, NATALIA, G. (2020). Los principios de accesibilidad-DHD aplicados al diseño y desarrollo de un juego musical. *Lúdicamente*, v.9, n.17, s/p. Disponible en: https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/16571/pdf

COSSETTINI, OLGA y COSSETTINI LETICIA. (2001) *Obras Completas*. Santa Fe: Ediciones AMSAFE, 2001.

CULLEN, CARLOS. (2010) e*ntrañas éticas de la identidad docente***.** Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

CULLEN, CARLOS (2014). El conocimiento "forma" cuando se sabe "deformado" por el suelo que habitamos. *Avaliação*, Campinas**,** v. 19, n. 3, p. 585-602,

Diálogos de La Techné Educativa. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=xEn_hZ_s2-M (recuperado el 27 de febrero de 2023)

FLORIAN, LANI. (2015) Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities. *Scottish Educational Review,* v.47, n.1, p5-14.

LARROSA, JORGE. (2014) Experiencia y alteridad en educación. En: SKLIAR C., LARROSA, J. (comp.), *Experiencia y alteridad en educación***.** Rosario: Homo Sapiens Ediciones.p.13-44.

LEVINAS, EMMANUEL. (2002) Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Ediciones Sígueme.

KUSH, RODOLFO. (2000) *Obras completas***.** Rosario: Editorial Fundación Ross.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS [ONU] (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.*

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS [ONU] (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible***.** Resolución aprobada por la Asamblea General Organización de las Naciones Unidas.

YARZA DE LOS RÍOS, ALEXANDER, SOSA, LAURA y PÉREZ RAMÍREZ, BERENICE. (Coord.). (2019) Estudios *críticos en discapacidad.* Una polifonía desde América Latina.1a ed. Buenos Aires: CLACSO.

CAPÍTULO 10

Voces estudiantiles. Una alternativa virtual para la formación en prácticas comunitarias desde las perspectivas PSI[42]

Mag. Gaspar Manuel Aita[43]
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Introducción

El 20 marzo de 2020 fue el inicio en Argentina del aislamiento social, preventivo y obligatorio ante la pandemia mundial causada por el covid-19. Hecho que interpeló fuertemente los modos en que, hasta el momento, veníamos desarrollando las instancias de formación profesional en las comunidades en nuestra Carrera de Psicología perteneciente a la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Uno de los interrogantes más fuertes giraba en torno a cómo pensar y construir los vínculos con esas comunidades y con los equipos de trabajo y cómo incentivar y estimular el diseño de grupalidades interdisciplinarias entre los y las estudiantes que participan en los distintos efectores barriales. Reflexionar cuáles y cómo serán nuestros roles y de qué manera planificar los espacios áulicos, sin dejar de situarnos, contextualizarnos en relación a nuestra historia y nuestra tradición académica.

Posicionados en lo teórico e ideológico desde los enfoques sociocríticos en educación y metodológicamente desde las propuestas de la Investigación-Acción y la Investigación-Reflexión-Acción, nos propusimos indagar acerca de aquello que estamos produciendo y reproduciendo a partir de nuestras enseñanzas y aventurarnos hacia la construcción colaborativa de estrategias didácticas particulares y específicas como una forma posible de afrontar semejante estado de crisis.

De esta manera, en el 2020 desde nuestra Área II "Praxis Comunitaria desde las perspectivas psi", pensamos conjuntamente con alumnos y alumnas la creación del espacio virtual *Voces Estudiantiles*. Permitiéndonos asumir el desafío de agrupar a diversos protagonistas estudiantiles que participaban en asignaturas pertenecientes a las Carreras de Psicología, Ciencias de la Educación y Humanidades y Artes, todas de la UNR.

Un concepto en el que convergen lenguaje, ideología, historia y experiencia. Transformado en una estrategia didáctica específica, a partir de la cual alumnos y alumnas pudieron compartir, exponer y debatir acerca de los diversos modos en que viven, piensan y participan en la construcción cotidiana de sus identidades, en pleno acto de formación académica para el trabajo comunitario. Quienes son y cómo están siendo, promoviendo interrogantes sin censuras ni juzgamientos. Con miras a transformar esas voces, *sus propias voces*, en diálogos críticos dinámicamente cambiantes que incentiven la sensibilidad, la justicia social, el respeto por los otros y otras, el escuchar y aceptar las diversidades y a estar dispuestos a trabajar como agentes de cambio y transformación en esas, nuestras comunidades.

Historias recientes a modo de contextualización

Nuestra Área II "Praxis comunitaria desde las perspectivas psi, se encuentra incluida dentro de la asignatura Práctica Profesional Supervisada "A" (PPS "A"), perteneciente al 6to y último año de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Una asignatura que es la instancia práctica por excelencia dentro de la formación. Quizás la única si la pensamos en tanto actividad

---

42 Texto presentado en Diálogos de la *Techné Educativa* el 08 de septiembre de 2020.

43 Magíster en Literatura infantil y juvenil por la UNR. Psicólogo, Profesor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor en Área II: *Praxis comunitaria desde las perspectivas psi*, de la Facultad de Psicología (UNR). Forma parte del equipo interdisciplinario de la Dirección Provincial de Educación Especial de la Provincia de Santa Fe (Argentina).

planificada y sistematizada de manera formal y conjunta dentro de una misma materia y no como iniciativas individuales de docentes. La PPS "A", entonces, se encuentra dividida en 23 áreas que intentan abarcar diferentes campos y perspectivas de abordaje psi (sistémico, psicogerontología, Gestalt, neurociencias, clínica, etc.). Un espacio donde los y las estudiantes pueden escoger el área que más les gusta para realizar sus prácticas.

Desde ella, a partir del año 2017 comenzamos a preguntarnos qué estaba sucediendo realmente en nuestra Carrera con la formación en prácticas comunitarias: cómo era abordado a lo largo de la trayectoria, desde qué perspectivas, en qué momento había ingresado al Plan de Estudios y cómo se abordaba dentro de algunas asignaturas afines. Interrogantes que dieron inicio en el 2018 a un proceso de investigación en torno al surgimiento y desarrollo de la psicología comunitaria en la formación. Instancia que nos llevó en el 2019 a la primera modificación del área, que en lugar de su anterior denominación ("Atención primaria y prácticas comunitarias en Salud Mental") pasó a llamarse "Prácticas comunitarias desde la perspectiva psi para la promoción de la salud mental". Puesto que nos pareció la opción que más se ajustaba a aquello que acontecía en nuestra realidad académica y a lo que intentábamos dar respuesta desde nuestro espacio.

Una travesía reflexiva que nos posibilitó ir elaborando en la acción algunas Premisas:

+ Indagar sobre los posicionamientos teóricos e ideológicos con que llegan los alumnos y alumnas.

+ Reflexionar en torno a las concepciones de comunidad, sujeto, participación y compromiso.

+ Construir colaborativamente las posibles intervenciones comunitarias.

Comenzamos también a diseñar diversas propuestas didácticas particulares (Portafolio de Trabajo y Evaluación, Autobiografías académicas, Recuperación de registros y carpetas, Derivas Multisensoriales, [Re] Conocimientos Barriales) para intentar abordar las categorías más importantes de nuestra disciplina, que a su vez fueron pensadas y accionadas más adelante desde la noción de *Comunidades educativas prefigurativas* (AITA, 2022).

La socialización con otros espacios más los aportes de la Educación Popular y la Filosofía de la Liberación y las nuevas producciones desde la Psicología Crítica y la Psicología de la Liberación, nos acercaron a nuestra actual denominación. Mientras que, a la vez, nos fue abriendo las puertas a la noción de praxis y a la elaboración de las **estrategias y líneas de acción fundamentales** que operan aún en nuestra Área II: **Agrupar y Organizar para Movilizar**(A-O-M). En y desde la práctica, tanto en los y las alumnas como en nosotros mismos, las y los docentes.

A-O-M

Basados en las ideas de Ignacio Martín-Baró (1998) en cuanto a que todo proyecto prefabricado, pensado y diseñado desde otro lugar"y no del examen de nuestros propios problemas" (Martín-Baró, I. 1998: 135), sólo nos llevaría a un desarrollo, por esto mismo, viciado y alienado, *Agrupar*, *Organizar* y *Movilizar* serán conceptos pedagógicos y fundamentalmente políticos. Puesto que es necesario politizar nuestras prácticas para así humanizarlas. Es decir, conceptualizarlas, situarlas y desnaturalizarlas para poder intentar transformarlas. En concordancia con lo planteado por Henry Giroux (1990) en cuanto a la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico.

Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción (…) directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder. Dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción críticas se convierten en parte de un

proyecto social fundamental para ayudar a los [*y las*] estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo [*ellas y*] ellos mismos como parte de esa lucha.

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los [*y las*] estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas (GIROUX, 1990: 178).

En este sentido, *Agrupar* es convocar, relacionar, vincular, conectar, entramar disciplinas, estudiantes, colegas, comunidades. Para *Organizar* redes, eventos, jornadas, encuentros, Congresos, Conversatorias, actividades, tareas, ideas-proyecto. Con la intención de alcanzar procesos a largo plazo, buscamos *Movilizar* reflexiones, sentires, cuerpos, acciones, compromisos, conciencias.

Atendiendo a la *Producción* colectiva, colaborativa de los bienes que proveen los procesos de enseñanza y aprendizaje como son los conocimientos, saberes y experiencias. Y a la *Distribución* equitativa en la producción y creación de esos bienes. Es decir, que todos y todas tengan la posibilidad de participar, imaginar, diseñar y proyectar ideas.

Agrupar, Organizar y Movilizar son procesos quizás cotidianos dentro de nuestras prácticas docentes, solo que en esta ocasión lo proponemos de manera intencionada, planificada y sistematizada. Como parte inherente y propia de ella. Que buscan ser parte de nuestras diagramaciones siempre constantes y cambiantes, generadoras permanentes de los proyectos áulicos que se vuelven así compartidos, situados y contextualizados.

Voces estudiantiles

El inicio de clases en el mes de abril de 2020, ya en medio del aislamiento obligatorio, nos interpeló fuertemente. En un principio porque fueron solo quince los días estipulados, pero luego se transformaron en todo el mes y continuó hasta que comenzamos a descubrir que la situación era más grave e intensa y que no retornaríamos a la "presencialidad" tal como la conocíamos en un tiempo breve.

En este contexto, los primeros comentarios de colegas eran en su mayoría un tanto desalentadores. Puesto que debíamos usar las plataformas de la Facultad para armar las clases y éstas se caían a menudo. También quienes tenían mucha cantidad de estudiantes, sentían que les era difícil llegar a ellas y ellos a partir de la virtualidad.

Al interior de nuestra Área II, intentamos transformar esta situación problemática en un interrogante que nos permita revisar, replantear y resignificarlos modos en que, hasta el momento, veníamos desarrollando las prácticas de formación en el ámbito comunitario. Es decir, indagar qué cosas íbamos a estar produciendo y reproduciendo a partir de nuestras enseñanzas con estas "nuevas" herramientas virtuales.

De lo que sí estábamos seguros y seguras era de que una de las alternativas para encarar esta problemática era reflexionando y diseñando estrategias áulicas pero de manera conjunta, consensuadas, que respondan a las necesidades y posibilidades de las y los estudiantes. Acordamos, entonces, iniciar nuestras actividades de 2 horas de duración, implementando un primer momento de 1 hora, mediante el chat que ofrece la red social Facebook. Y luego, un segundo momento también de 1 hora, a partir de la plataforma virtual de Google Meet. La elección de Facebook tuvo que ver con que era una red que todos y todas usaban cotidianamente, tanto en teléfonos como en computadoras portátiles y que nunca había dejado de funcionar. Mientras que la elección del Google Meet, apareció como la mejor opción, la más fácil de utilizar y no requería actualizaciones previas.

Recuperamos aquella frase de Paulo Freire (1997) en la cual enseñar “no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (FREIRE, 1997: 47) e intentamos a partir de allí que aquello que podamos construir desde nuestras aulas pueda volverse crítico y significativo para cada estudiante. Justamente en esos días veníamos trabajando con la estrategia didáctica de las *Autobiografías Académicas* desde las culturas vividas de H. Giroux (2003) y se nos apareció el concepto de *voz*en el cual “lenguaje, ideología, historia y experiencia convergen” (GIROUX, 2003: 177) Y en medio de un contexto cargado de incertidumbre, ansiedades, temores y sobre todo muchas pérdidas, tristezas y soledades, consideramos necesario pensarnos y situarnos como parte de una realidad social más amplia. Que ofrezca la posibilidad de reflexionar sobre lo que estaba pasando a nivel nacional y mundial, a la vez que establecer redes para no atravesar solos y solas semejante situación inédita. Una alternativa posible surgida a partir del compromiso, que intente trascender y transformar aquellas condiciones, desde adentro y más allá del espacio áulico. Permitiéndonos otorgar y asumir autoría y significado a los diversos modos en que vivimos, resistimos, afirmamos y participamos en la construcción cotidiana de nuestras identidades, subjetividades y conflictos:

> (…) la necesidad de que los educadores radicales se unan en un movimiento social más amplio consagrado a reestructurar las condiciones ideológicas y materiales que obran tanto dentro de la enseñanza como fuera de ella. En este caso, la noción de voz apunta a una tradición compartida, así como a una forma particular de discurso. Se tratade una tradición que tiene que organizarse alrededor de las cuestiones de la solidaridad, la lucha y la obtención de poder, a fin de generar las condiciones necesarias para que las particularidades de las voces de docentes y alumnos alcancen su expresión más emancipatoria. (GIROUX, 2003: 206).

Una idea-proyecto política, pedagógica y colectiva para analizar y actuar sobre los diversos modos en que el poder, la dependencia y la desigualdad social se hicieron presentes a partir de la Pandemia.

De este modo, primeramente, comenzamos a pensar en la estrategia junto a los y las estudiantes. Luego, pasamos a comunicarnos y compartir nuestras inquietudes a docentes de diversas Carreras de la UNR con quienes tenemos vínculos. Y tras esto comenzamos a reunirnos para intercambiar y debatir sobre las experiencias áulicas en este nuevo contexto virtual.

Así emergieron las Voces Estudiantiles en tanto entramado de docentes, alumnos, alumnas y prácticas entre la Facultad de Psicología (PPS “A”: Área II y Área VII), la Escuela de Ciencias de la Educación (Residencia – Área no formal), el Profesorado de Psicología (Política Educacional) y Extensión Universitaria de Humanidades y Artes. Todos espacios pertenecientes a la UNR.

La idea general que acordamos fue habilitar un grupo de Facebook que incluya estas asignaturas. Donde las y los estudiantes pudieran publicar producciones no tan extensas vinculadas a partir de algunos ejes trabajo y bajo diversos formatos, de manera individual, en parejas o en grupos. Para ello, pautamos dichos ejes de modo que pudieran ser comunes a las distintas áreas y Carreras: - Política y Educación, - Intervenciones Comunitarias, - Promoción de la Salud Mental, - Arte y Política. Y temáticas sugeridas de presentación: - Análisis y comentarios sobre notas de actualidad, - Reflexiones en torno a categorías, autores o autoras, - Poesías, pinturas y esculturas, - Producciones fotográficas, videos o cortometrajes.

Pequeños acuerdos que nos permitieron en pocos días lanzar este

espacio que invitaba a compartir experiencias de cursado, bibliografía, debates o material trabajado en clases, notas, sucesos o eventos que pudieran ser interés (de actualidad o no), poesías, avances y comentarios de películas o series, temores o ansiedades personales, etc.

Consideraciones finales

Las publicaciones fueron varias y muy interesantes: cuestiones sobre algunos mitos instalados en torno a la vejez, reflexiones sobre la responsabilidad del aislamiento obligatorio y los encierros manicomiales, miradas de estudiantes sobre la educación virtual y presencial en el cursado de las carreras, proyectos de construcción artística colectiva desde extensión en artes. Incluso una de ellas sobre el 3 de junio, las movilizaciones sobre la violencia contra las mujeres y el #niunamenos, motivó un encuentro con colegas de la UBA y la Universidad de Chile para abordar las situaciones de violencia contra mujeres mayores desde la psicología comunitaria con perspectiva feminista. Dicho encuentro se realizó de manera virtual en la Facultad de Psicología.

Estos escritos lograron también modificar la estructura de la clase. Puesto que a partir de ellos la primera instancia por Facebook se dedicaba a comentar y debatir las publicaciones, dinamizando así los vínculos y los modos de abordar el espacio áulico. Se transformó en una verdadera estrategia didáctica para la formación en el campo comunitario, en tanto nos permitió reflexionar colectivamente sobre concepciones y posicionamientos. A la vez que funcionó como una red de sostén ante las situaciones de ansiedad, incertidumbres y temores provocadas por el aislamiento. Pudo sumar al debate sobre la docencia frente a situaciones de crisis, especialmente en el campo de lo comunitario. Contribuyendo con la interpelación, la problematización sobre el cómo enseñamos para el futuro desempeño en las comunidades, cómo planificamos y sistematizamos nuestros espacios áulicos, desde qué perspectivas y para qué y quiénes lo hacemos. Qué cosas podemos reproducir, silenciar o censurar y qué somos capaces de recuperar, resignificar, diseñar y construir colectiva y democráticamente para transformarla realidad social y de nuestras comunidades.

Referencias Bibliográficas

DIÁLOGOS DE LA TECHNÉ EDUCATIVA. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=xEn_hZ_s2-M (recuperado el 10 de enero de 2023)

FREIRE, PAULO (1997) *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. México. España.

GIROUX, HENRY (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones Paidós. Barcelona – Buenos Aires - México.

GIROUX, HENRY (2003) *Pedagogía y política de la Esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Amorrortu. Buenos Aires.

MARTÍN BARÓ, IGNACIO (1998). *Psicología de la Liberación*. Editorial Trotta S. A. Madrid.

CAPÍTULO 11

Curriculum y acontecimiento [44] ¿Qué está pasando en la enseñanza?

Mgtra. Camila Carlachiani[45]
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Introducción

El año 2020 estuvo signado por un hecho mundial: la pandemia ocasionada por la propagación del Covid-19 que se expandió progresiva y velozmente por todos los rincones del planeta. En el mes de marzo se registraron los primeros casos en Argentina y el día 20 se declaró el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por el gobierno nacional que implicó el cierre de todas las instituciones educativas. Este acontecimiento dislocó las estructuras del conjunto del sistema social, político, económico y educativo. Analistas de distintas disciplinas y diversos países comenzaron a escribir y publicar en múltiples medios sus reflexiones en torno a la pregunta ¿Qué está pasando?

Badiou (2020) señala que una pandemia siempre es compleja porque constituye un punto de articulación entre determinaciones naturales y sociales, y tensiones globales y locales. Frente a la propagación del virus, afirma que "Los estados intentan, localmente, frenar esta difusión. Tengamos en cuenta que esta determinación sigue siendo fundamentalmente local a pesar de que la epidemia es transversal" (p.72). El modo en que los Estados actuaron frente al virus caracterizó las maneras en que las políticas públicas fueron diseñadas y gestionadas afectando a la dinámica social y la vida de los sujetos. Cuando las rutinas quedaron suspendidas, los espacios físicos se restringieron a permanecer en los hogares y el único modo de estar seguro era quedarse en casa, cabía preguntarse ¿Cómo reinventar lo social en ese contexto inédito?

Para recuperar algunos análisis políticos de la cuestión, según Preciado (2020), "una epidemia radicaliza y desplaza las técnicas biopolíticas que se aplican al territorio nacional hasta el nivel de la anatomía política, inscribiéndolas en el cuerpo individual" (p. 167). El autor señala que mucho antes de la aparición del Covid-19 había comenzado ya una mutación planetaria que implicó un cambio social y político profundo, pasando de una sociedad escrita a una ciberoral, de una sociedad orgánica a una digital, de una economía industrial a una inmaterial, de una forma de control arquitectónico y disciplinario a formas de control mediático cibernéticas. La extensión planetaria de internet, la generalización del uso de tecnologías móviles, la inteligencia artificial, el intercambio de información a gran velocidad, el desarrollo de dispositivos globales de vigilancia informatizada a través de satélites, son índices de esta nueva gestión semiótico-técnica digital.

En este contexto, la educación en general y la escuela en particular, acusada de ser una institución moderna que poco cambió en su formato desde el siglo XIX, encuentran dislocadas e inmaterializadas las bases sobre las cuales se sostenían (el encuentro en el aula, el tiempo allí transcurrido y segmentado por momentos de trabajo y de recreo, las características de la clase escolar con su imprevisibilidad, inmediatez, grupalidad y publicidad, las formas de enseñar y de aprender, la construcción del conocimiento escolar). Cada elemento fue dislocado, lo cual conllevó al desconcierto, el temor y la angustia en docentes, estudiantes y familias. Como postula Pasquinelli (2020), cabe aquí capturar la posibilidad de

[44] Texto presentado en Diálogo de la *Techné Educativa* el 15 de septiembre de 2020.

[45] Magíster en Educación (FaHCE, UNLP). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (FHUMyAR, UNR). Profesora adjunta en Curriculum y Didáctica del Ciclo de Formación Docente y docente en el Área del Currículum de la carrera en Ciencias de la Educación (FHyA, UNR). Actualmente se desempeña como secretaria técnica de la Escuela de Ciencias de la Educación (UNR). Docente del IESN° 28 Olga Cossettini de la ciudad de Rosario y del ISP N°5 Perito Francisco Moreno de Cañada de Gómez.

problematizar y politizar. Para hacerlo, resulta necesaria la pausa, el ejercicio de la reflexión, introspección, conversación y pregunta, individual y colectiva, micro y macropolítica sobre"¿Qué hacer cuando nos encontramos con la situación de desaprender toda práctica de la cotidianeidad para aprender otra forma de habitar el mundo?" (p. 193).

A continuación, se desarrollan algunas nociones aportadas por de Alba (2007) que colaboran en pensar y reflexionar acerca del curriculum como acontecimiento: *Crisis Estructural Generalizada; Contornos Sociales* y *Cambio Tecnológico*. Luego se abordan cuatro ejes de análisis para problematizar los cambios y continuidades entre la prepandemia y la pandemia: *entre el extrañar y el extrañamiento; la visibilidad de aquello que estaba invisibilizado; la preocupación por los contenidos; y lo aprendido, lo que permanece, lo que cambia.* Finalmente, se presenta una perspectiva de enseñanza interdisciplinaria como respuesta a las problematizaciones planteadas y unas consideraciones finales como corolario reflexivo de este escrito.

Algunas nociones para comprender el presente

Crisis Estructural Generalizada (CEG) (DE ALBA, 2007) resulta ser una categoría clave para comprender el complejo proceso que suscitó la pandemia. Refiere a cambios en todos los órdenes, que trascienden el contexto académico y se instalan en el corazón de las prácticas sociales, económicas, políticas, culturales, científicas, etc. La CEG es irrepresentable, debido a que obedece a la dislocación de la estructura y no al reacomodo de esta. "Se caracteriza por la desestructuración de las estructuras más que por la estructuración de nuevas estructuras, aunque en su interior se producen fenómenos complejos de articulación, como los contornos sociales" (DE ALBA, 2007, p. 98). Tres componentes la configuran: los rasgos disruptivos, los elementos que provienen de otras estructuras y los inéditos o nuevos. En un momento avanzado de la CEG estos elementos emergentes pueden constituir *contornos sociales*. Se trata de esfuerzos por recuperar la necesaria estructuralidad de la sociedad. Son espacios de significación que logran una mayor articulación discursiva entre lo imaginario y lo simbólico, con mayor énfasis en lo simbólico y social. Aportan elementos fundamentales que permiten la reconstitución como sujetos sociales y sujetos educativos en la medida en que se constituyen como espacios de interlocución identificatoria del vínculo educacrentaron esta situación.

La visibilidad de aquello que estaba invisibilizado

Si hay algo que la pandemia produjo fue el recrudecimiento de las desigualdades al tiempo que hizo visible aquello que estaba invisibilizado. Las desigualdades de clase, la violencia de género, la salud como derecho, los privilegios de tener una vivienda, un techo, son preguntas que siempre estuvieron allí (BILBAO, 2020) y, durante la pandemia, produjeron aún más perplejidad.

Dussel (2020) advierte que este contexto permitió ver muchas cosas que se conocía que estaban pasando, pero las puso en otra situación que implicó preguntarse si los sentidos de la escuela cambiaron a partir ión-sociedad (DE ALBA, 2007). La potencia de la CEG radica en que permite comprender el proceso ocasionado por la pandemia como aquello que representa un crisol de oportunidades inéditas para contribuir, de diversas formas, a la tarea de transformar la realidad hacia un mundo mejor.

Ahora bien ¿cómo construir contornos sociales que permitan la emergencia de lo colectivo en términos educativos y escolares? En este sentido, la suspensión de las clases presenciales en las escuelas constituyó un acontecimiento que no fue posible imaginar previamente. "Un acontecimiento no es por sí mismo una creación de realidad; es creación de una posibilidad, abre una posibilidad. Nos muestra que hay una posibilidad que se ignoraba" (BADIOU, 2013, p. 21). Covid-

19 y su expansión por el planeta constituye un acontecimiento mundial que afectó a todas las esferas de la vida social incluida la educación. Su rasgo disruptivo e inesperado puede ser leído desde la noción de CEG y su impacto en la vida de los sujetos connota un antes y un después respecto de los modos de vivir (y sobrevivir).

Otra noción clave para complejizar este análisis es la de *cambio tecnológico*. De Alba (2007) la acuña refiriéndose a aquello que toca las fibras más íntimas del entramado social siendo constitutivo no solo del contacto cultural sino de las nuevas condiciones materiales y sociales de existencia. La autora señala que los cambios tecnológicos dislocaron los espacios sociales y culturales propios del siglo XX y contribuyeron de manera significativa a la constitución de nuevos espacios sociales propios del siglo XXI. La pandemia ocasionada por la propagación del Covid-19 pone en evidencia las características de este cambio tecnológico en el que imperativamente docentes y estudiantes migraron masiva y velozmente en tiempo récord. En este contexto, el curriculum como proyecto cultural, político y social tuvo que abrirse y asumir de manera estructural este acontecimiento en contenidos, metodologías, perspectivas y prácticas didácticas para su construcción en un futuro incierto (DE ALBA, 2020).

Entre el extrañar y el extrañamiento

Durante la enseñanza remota de emergencia (LUGO, 2021; AREA MOREIRA, 2021) el contacto cara a cara, el encuentro, el compartir y dialogar sin mediaciones de las pantallas es lo que más extrañaron docentes y estudiantes al habitar la escuela desde su inmaterialidad. Este extrañar por momentos mutaba hacia un extrañamiento respecto del escenario donde se desarrollaban las clases.

Flavia Terigi en una conferencia brindada en las jornadas virtuales organizadas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) recuperaba aportes de Mariana Chendo publicados en "Educación 2020, los migrantes forzados" donde, a partir de cifras sistematizadas por la UNESCO en el mes de mayo de 2020, se expresaba que más de 1500 millones de estudiantes y 60 millones de docentes de 138 países migraron hacia la virtualidad en un tiempo menor a 30 días. Se trata de la migración global más formidable de occidente. Más de 1560 millones de humanos desplazados hacia el mismo sitio en el menor tiempo. Terigi (2020) señala que la figura del migrante nos invita a la extrañeza. No ir a la escuela como política de cuidado es algo extraño como vivencia. No es como si estuviésemos haciendo lo mismo, pero con otras herramientas. Se trata de otra tierra, otro contexto. El extrañamiento ante aulas, encuentros, diálogos, estrategias de enseñanza, actividades en entornos completamente virtuales, se hacía por momentos, insoportable. De acuerdo con Díaz Barriga (2020) es necesario analizar qué y por qué se extraña, pero también vale la pena escudriñar qué significa todo esto y cuáles fueron las condiciones en las que el sistema escolar, los alumnos y los profesores en el 2020. La autora propone repensar las clases escolares respecto de lo que esta situación excepcional hizo visible. Un aspecto no menor implicó domesticar la escuela y domesticar el aula, que el aula se traslade a la casa tanto para quienes estaban enseñando como para quienes estaban aprendiendo. Así, la domesticación del espacio escolar diluyó la idea de la escuela como un espacio otro. De este modo, se presentaron nuevos soportes (tecnológicos) que obstaculizaron la simultaneidad, la conversación común que se da en el encuentro pedagógico del aula.

Si algo caracteriza a una clase es constituirse en ese ámbito que tiene un tiempo y espacios definidos, donde se da una conversación intergeneracional en torno a los saberes, en una relación de amorosidad con la escuela que enseña a mirar el mundo e interesarse por él. En el contexto virtual se rompe algo del espacio igualitario que supone la escuela. Para las clases privilegiadas las plataformas virtuales se convirtieron en un panóptico

desde donde controlar a sus hijos y a los docentes, mientras que, para los menos privilegiados hubo más desconexión, intercambios más esporádicos con poco margen para conectarse porque había otros requerimientos domésticos. El aula como espacio de trabajo amoroso, que crea condiciones de confianza y habilita la palabra para todos fue suspendida y, de esta manera, las desigualdades (si bien ya existían) parecían profundizarse.

La preocupación por los contenidos

La enseñanza y priorización de contenidos es una preocupación no menor expresada tanto en las políticas como en las producciones académicas. No se trata de repartir actividades y corregir tareas, sino de abrir proyectos colectivos de conocimiento, donde algo de lo grupal se sostenga en torno a una tarea que implique construir esos saberes como parte de la cultura (DUSSEL, 2020). Si bien durante el 2020 no era posible distinguir contenidos disciplinares o interdisciplinares respecto de lo que se estaba aprendiendo, sí había un saber vinculado con realizar ciertas tareas y procedimientos como así también desarrollar actitudes que antes no se advertían por parte de los estudiantes. La lectura dedicada, la autonomía y la indagación sobre lo que se aprende aparecían como nuevos aprendizajes. Siguiendo a Dussel (2020) no se trataba de habilidades socioemocionales sino de estar juntos aprendiendo y construyendo otro modo de hacer escuela.

Por otro lado, la preocupación por la continuidad pedagógica y el desarrollo de los aprendizajes también estaban en el centro del debate. Terigi (2020) señalaba dos vectores para analizar esta cuestión: 1. contextualización y descontextualización de los contenidos y 2. el problema del sentido. Respecto del primero, el proceso de construcción y fabricación del contenido escolar se reactualizó en este escenario porque la vertiginosidad de la respuesta que se trató de construir llevó a recursos digitales y, en esa búsqueda, se produjo el riesgo de sustituir un objeto de la cultura por una fabricación cualquiera solo porque estaba disponible en la web. Ligado a esto, el segundo vector de análisis fue cómo articular algo que es muy necesario para construir significados complejos cuando son altos los niveles de descontextualización de los objetos de conocimiento y altos también los niveles de contextualización emocional y social.

¿Cómo construir sentidos sobre el aprendizaje en estas condiciones? ¿Cómo afrontar la interrupción de ir a la escuela? En el terreno de la construcción de sentidos es especialmente relevante la diferencia que se presenta en el diseño de la actividad entre dos grandes tipos de propuestas que se desarrollaron: aquellas en las que el aprendizaje se produce como un continuo integrado a un flujo de un proyecto de enseñanza y otro gran tipo de propuestas (que predominaron) donde la unidad de aprendizaje es la tarea. Así, se armó una especie de sucesión donde cada tarea se convirtió en un aprendizaje atomizado de los contenidos.

Lo digital y lo tecnológico empezaron a formar parte del paisaje escolar. Como mencionábamos en un apartado anterior, aunque hace tiempo que el cambio tecnológico (DE ALBA, 2007) se instaló y se desarrolla de manera vertiginosa en nuestra sociedad, los rasgos de este eran encontrados como elementos aislados en el escenario escolar. La mutación vertiginosa llevó a una migración masiva de lo presencial a lo virtual. Sin embargo, las subjetividades tienen otros tiempos para procesar tal transformación cuyo horizonte era y sigue siendo incierto.

Lo aprendido, lo que permanece, lo que cambia

En este escenario complejo e inédito, cabe preguntarse qué permanece de lo construido y qué continuará mutando. No es posible saberlo. Sin embargo, hay autoras que arrojan algunas pistas para seguir pensando. Terigi (2020) se cuestiona sobre cuáles son las decisiones que se pueden tomar y sugiere encontrar apoyo en el conocimiento

profesional docente. La enseñanza es una tarea especializada, está cimentada sobre la base de una serie de conocimientos que resulta pertinente poner en valor.

Por otra parte, Maggio (2020) señala que algo que se ha aprendido es a poner emoción, a poner nuestra humanidad en las redes. Y esto es importante porque era algo que ya ocurría y que los estudiantes estaban viviendo. El reconocimiento de lo físico y lo virtual como dos planos que se complementan, aportan posibilidades de crear prácticas de la enseñanza que se ubican en el salto epistemológico y cultural que resulta necesario realizar.

El material digitalizado y de fácil acceso, las clases grabadas para poder verlas una y otra vez, la organización de los profesores y los tiempos (que en un principio aparecía como caótico), los blogs, los campus virtuales, la autonomía, aparecen como materiales y procesos con el suficiente valor como para que permanezcan aún en la enseñanza presencial.

Una alternativa para la construcción de sentidos: propuestas de enseñanza interdisciplinarias

Reconocer a la pandemia como posibilidad para abordar el curriculum como acontecimiento implica pensar e impulsar prácticas de enseñanza en clave interdisciplinaria. Si bien estas tienen historia y experiencias acumuladas en los contextos escolares, es posible resignificarlas a partir de los escenarios escolares inéditos vividos durante la pandemia.

Diseñar la enseñanza desde un acontecimiento, en términos de Badiou (2013), implica tomar como punto de partida el tratamiento de un problema social propio del contexto escolar que emerge, conmociona, moviliza y desafía a los actores institucionales a hacer algo, lo cual abre posibilidades impensadas de abordaje con dosis de creatividad y trabajo colectivo puesto que un solo campo del saber no basta para atender a su tratamiento (CARLACHIANI, 2016). En este sentido, Díaz Barriga (2020) postula como necesario desescolarizar la educación para invertir el currículo; esto es, en vez de pensar los contenidos desde su organización en las disciplinas, poner éstas al servicio de lo que la realidad está reclamando. La interdisciplinariedad es ante todo una práctica. Su perfectibilidad se lleva a cabo en la medida en que se hacen experiencias reales de trabajo en equipo, se ejercitan sus posibilidades, problemas y limitaciones. Es una condición necesaria para la interpretación de esta realidad tan compleja y difícil de abarcar. Implica recuperar dimensiones que el positivismo aparcó e incluso satanizó tales como la imaginación, creatividad, intuición e incertidumbre (TORRES SANTOMÉ, 1994).

Desde una mirada que puede complementarse, Maggio (2020) propone la idea de ensamble como objeto artístico conformado por distintos materiales y elementos. Es una intervención que busca cambiar algo afuera del aula, implica realizar exploraciones grupales y generar algunos desarrollos tecnológicos, crear aplicaciones, elaborar materiales, infografías y textos nuevos. El proceso de implementación puede tener distintas líneas de acción, momentos sincrónicos y asincrónicos e involucra a distintos docentes que trabajan en torno a ese proyecto.

Consideraciones finales

Comprender al curriculum como acontecimiento implica reconocerlo como una práctica discursiva. Eso significa que es, siguiendo a Casimiro Lopes y Macedo (2011), una práctica de poder, de significación y de atribución de sentidos. Construye realidad, gobierna, regula comportamientos y proyecta identidades.

Resulta complejo abordar los sentidos que se construyen vertiginosamente en el último tiempo respecto de lo escolar, los contenidos y la enseñanza. El proceso de dislocación generado por la pandemia pone en jaque aquello que sostenía nuestra cotidianidad,

pero aún más aquello que ya sospechábamos que tenía sus propios límites.

Los análisis, preguntas y reflexiones presentadas en este artículo permiten visualizar la complejidad, pliegues y paradojas frente a las cuales se encuentra la escuela del siglo XXI. Los distintos análisis contemporáneos acerca del contexto en este mundo pandémico y global son puntos de apoyo para contextualizar lo que nos pasa. También fueron un punto de contención no menor los diálogos llevados adelante en el marco de *La Techné Educativa* que permitieron, a un conjunto de docentes de diferentes partes de Argentina y de otros países, encontrarse para dialogar, reflexionar y generar nuevas preguntas en un momento sumamente adverso e incierto.

Aún quedan muchos interrogantes por responder: ¿De qué modo los profesores asumen la enseñanza en medio de un contexto inédito y adverso? ¿Qué políticas curriculares se llevan adelante? ¿Qué modificaciones es posible realizar en la organización curricular de la escuela con características de enseñanza remota, alternada o híbrida? Cabe acudir a los aportes de Casimiro Lopes y Macedo (2011) quienes proponen pensar al curriculum como una producción cultural por estar inserto en luchas por los diferentes significados que conferimos al mundo. Desde esta perspectiva, se trata de trabajar con los contenidos en tanto producen sentidos y pueden ser abordados desde diferentes instancias presenciales y virtuales, estableciendo diálogos entre asignaturas, generando proyectos compartidos que puedan elaborarse con más de un curso, donde se alteren las edades cronológicas, con tiempos de trabajo en el aula presencial pero también con actividades que permitan a los estudiantes discutir en equipos aún en la distancia.

Las afectaciones que este proceso inédito tiene sobre la educación y lo escolar implica reinventar las preguntas, trazar nuevas líneas de pensamiento y construir respuestas de manera colectiva. Apostamos entonces a la escuela que se reinventa en este escenario del siglo XXI, a conformar este espacio de transformación política desde donde luchamos por garantizar el derecho a la educación de niños y jóvenes en cada contexto local. Con compromiso, empatía, reconocimiento del otro y, como dice Dussel, con amorosidad en un diálogo intergeneracional que invita, una y otra vez, a interesarse por el mundo.

Referencias bibliográficas

AREA MOREIRA, Manuel. La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en el nivel superior. En *Propuesta Educativa.* 30(56)57-70. 2021

BADIOU, Alain. *La filosofía y el acontecimiento.* Buenos Aires: Amorrortu. 2013.

BADIOU, Alain. Sobre la situación epidémica. En: Amadeo, P. (comp.). *Sopa de Wuhan.* La Plata: ASPO. 2020

BILBAO, Bárbara. Nuevo hábitat. En: Amadeo, P. (comp.). *La fiebre.* La Plata: ASPO. 2020

CARLACHIANI, Camila. Los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) y el acontecimiento. En Morelli, S. (Coord.). *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos NIC. La educación en acontecimientos*. Rosario: Homo Sapiens. 2016.

CASIMIRO LOPES, Alice y MACEDO, Elizabeth. *Teorías de currículo*. Sao Paulo: Cortez Editora, 2011.

DE ALBA, Alicia. *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación.* México, DF: ISSUE. Educación. 2007.

DE ALBA, Alicia. Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto. En: *Educación y pandemia. Una visión académica.* Ciudad de México: IISUE. 2020.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. La escuela ausente, la necesidad de replantear su

significado. En: *Educación y pandemia. Una visión académica.* Ciudad de México: IISUE. 2020.

DUSSEL, Inés. La clase en pantuflas. Reflexiones desde la excepcionalidad. Conferencia organizada por el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Córdoba, Argentina. 2020. Recuperado el 4/07/2020 de: https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs

DUSSEL, Inés y Terigi, Flavia. El desafío político de continuar enseñando con sentido inclusivo. Las prácticas en contextos de aislamiento. Mesa panel de las jornadas de formación docente organizadas por el Instituto Nacional de Formación Docente. Argentina. 2020. Recuperado el 4/07/2020 de: https://www.youtube.com/watch?v=pZYGWi7nHQM

LUGO, María Teresa. Políticas digitales y educación. Temas recurrentes y notas de apertura para una agenda postpandemia. En *Propuesta Educativa. 30*(56) 6-10. 2021

MAGGIO, Mariana. Enseñar en tiempos de pandemia. Webinar organizado por la universidad de Catamarca, Argentina. 2020. Recuperado el 6/07/2020 de: https://www.youtube.com/watch?v=lvy5QZ5Qk04

PASQUINELLI, Lala. Lo local es político. En: AMADEO, Pablo. (comp.). *La fiebre.* La Plata: ASPO, 2020.

PRECIADO, Paul. Aprendiendo del virus. En: AMADEO, Pablo (comp.). *Sopa de Wuhan.* La Plata: ASPO, 2020.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado.* Madrid: Morata. 1994.

El concepto de trayectorias en las políticas públicas para la inclusión socioeducativa[46]

Dra. Silvia Alucin[47]
IRICE-CONICET (Argentina)

Introducción

En estas líneas vamos a reflexionar en torno a la implementación de políticas de inclusión socioeducativa. Para ello nos detendremos brevemente a conceptualizar la implementación o puesta en acto, retomando el enfoque de la antropología de las políticas públicas (SHORE y WHRITE, 1997) y la sociología de las políticas educativas (BALL, 1989). Podríamos decir que desde esta perspectiva procuramos indagar en la "política viva" (QUIRÓS, 2011), es decir, en el modo en que las políticas educativas se materializan en rutinas, estrategias, relaciones, vínculos, denominaciones, discursos, prácticas cotidianas. Luego nos detendremos en el concepto "trayectoria" y como éste es utilizado en diferentes programas estatales. Finalmente, presentaremos algunas reflexiones sobre la puesta en acto de las políticas de inclusión permeadas por la categoría trayectoria, a partir de la micropolítica escolar (BALL, 1989) de una institución de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, en la cual realizamos trabajo de campo entre 2019 y 2020.

Desde una mirada antropológica las políticas públicas pueden ser analizadas como símbolos, reconociendo su ambigüedad y polisemia. Estas funcionan de manera similar al "mito" en sociedades no letradas, proveen planes de acción y narrativas de justificación. Por ello, es necesario analizarlas de manera contextualizada, tomando en cuenta sus marcos de pensamiento. Las políticas públicas reflejan ciertas "racionalidades de gobierno", contribuyen a construir

[46] Texto presentado en *Diálogos de la Techné Educativa* el 15 de septiembre de 2020.

[47] Doctora en Ciencias Antropológicas (UNC). Licenciada. en Antropología Social (UNR). Se desempeña como investigadora asistente en CONICET, con sede en el IRICE y profesora adjunta en "Historia Sociopolítica del Sistema Educativo Argentino", en la Formación Docente, de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Es Especialista en el Análisis de Políticas Educativas de Inclusión desde un Enfoque Socioantropológico.

determinados tipos de relaciones y categorías de subjetividad. Por todo esto son "claves" para analizar los gobiernos y no solamente las poblaciones destinatarias. Su elaboración no está exenta de conflictos y su aplicación suele ser más compleja aún, ya que en esta instancia entran en una red de relaciones con actores e instituciones, donde pueden generarse efectos inesperados, por lo cual las políticas pueden tener "agencia propia" (SHORE y WHRITE, 1997).

Entonces, la implementación o "puesta en acto" (BALL, 1989) no es un proceso simple de ejecución de un diseño, como se postulaba en esquemas racionalistas del ciclo de las políticas públicas. Ball y Bowe (1992) proponen pensar un ciclo de políticas compuesto por un "contexto de influencia", un "contexto de producción de los textos de las políticas", un "contexto de la práctica", un "contexto de los efectos" y un "contexto de las estrategias políticas", que no tienen una secuencia temporal o espacial, sino más bien son contextos interrelacionados en los que hay discusiones e intereses en juego.

En las escuelas las políticas son interpretadas, resignificadas, resistidas, aceptadas con entusiasmo, con sospecha, con desidia, con cansancio y al ser implementadas pasan a componer una política escolar, que incluso puede no coincidir exactamente y a veces se distancia de aquello que se esperaba desde su diseño o pude profundizar y enriquecer los lineamientos emanados del Estado.

Podemos decir que al poner en acto las políticas de inclusión las escuelas construyen sus propias políticas institucionales, la macropolítica (estatal) deviene micropolítica (escolar) (BALL, 1989). Hay definiciones oficiales, con clara intención normativa, que se constituyen en tecnologías de regulación donde el Estado asume un papel crucial (BALL, 2007), sobre todo en torno a la regulación del trabajo docente. Pero, a su vez, en la labor de directivos y profesores se construyen políticas institucionales, a través de prácticas que deben comprenderse a la luz de lo que sucede en la cotidianidad escolar. En síntesis, las escuelas y los docentes hacen a las políticas, pero al mismo tiempo son constituidos por ellas. Lejos de ser una entidad abstracta y neutral, el Estado se constituye como instrumento de poder a través de discursos, prácticas y relaciones que forman parte del trabajo de agentes concretos (FASSIN, 2013).

Revisando documentos de las políticas educativas nacionales y de la provincia de Santa Fe encontramos la categoría "trayectoria" permeando los modos de concebir la inclusión socioeducativa. Esta noción surgió en la línea de la sociología francesa, es un concepto teórico-metodológico que busca superar las discusiones del campo sociológico en torno a la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo (TERIGI y BRISCIOLI, 2020). El concepto trayectoria permitiría considerar la articulación de las dimensiones subjetivas y las condiciones objetivas en que se desarrolla una trayectoria vital y la variabilidad del tiempo en la configuración de esa articulación (MUÑIZ TERRA, 2012). Por ello, para comprender las trayectorias estudiantiles es imperativo considerar simultáneamente los aspectos estructurales e institucionales y a la perspectiva de los sujetos (NICASTRO y GRECO, 2009; TERIGI y BRISCIOLI, 2020).

A nivel nacional, en el Plan de Mejora Institucional[48], de 2009, ya aparecía esta idea y la necesidad de "reconocer que existen diferentes trayectorias, más allá de la teórica o la esperada" (CFE, 2011: 17). En Santa Fe, la categoría trayectoria fue retomada en el

[48] Los Planes de Mejora Institucional en el marco de los Planes Jurisdiccionales fueron instrumentos para avanzar en una transformación del modelo institucional de la educación secundaria, para generar recorridos formativos diversificados que permitieran efectivizar el derecho a una educación secundaria de calidad, reforzando las políticas socioeducativas orientadas al acompañamiento de la escolaridad de los estudiantes. Generalmente se implementó a través de la contratación de docentes tutores que realizaban un trabajo de acompañamiento de las trayectorias educativas. Véase "Diseño e implementación del PMI. Serie de Documentos de apoyo para la escuela secundaria" (2011).

Plan para mantener a Estudiar[49] y en el programa Secundario Completo[50], desde estos se coordinaba el acompañamiento de *trayectorias escolares singulares diseñadas artesanalmente*. Asimismo, en el proyecto de Ley de Educación Provincial, de 2017 se hacía referencia al *acompañamiento y protección de las trayectorias*, definiendo también la idea de *trayectorias abiertas y flexibles*, con *nuevas presencialidades*.

En las políticas educativas mencionadas se recogían concepciones que venían consolidándose en el trabajo de investigación de distintos especialistas y que serían parte de los marcos de pensamiento de estas políticas. La diferenciación entre trayectorias teóricas y reales de Terigi (2009) fue retomada en los documentos nacionales y provinciales. Esta autora diferencia las trayectorias teóricas, es decir, itinerarios con una progresión lineal y con una periodización estándar de las trayectorias reales, en las que se observan recorridos poco lineales, heterogéneos, variables y contingentes, que no coinciden con las propuestas teóricamente (TERIGI, 2009). En estas trayectorias reales suelen darse experiencias educativas de "baja intensidad" como plantea Kessler (2007), autor también retomado en los documentos provinciales. En los cursos de formación brindados por el ministerio de educación provincial para tutores del plan Vuelvo a Estudiar Virtual y para educadores con inserción territorial, ofrecidos a trabajadores del plan Vuelvo a Estudiar Territorial y de secundario completo, se han trabajado estos conceptos, también los de "justicia curricular" de Connel (2006), las "cronologías de aprendizaje" de Terigi, 2010), las "trayectorias" como itinerarios en situación, contextualizados de Nicastro y Greco (2012), entre otros.

Durante la puesta en acto del plan Vuelvo a Estudiar, se reflexionaba sobre estos conceptos, sus trabajadores tenían especial cuidado en evitar el término *deserción*, hablando de *abandono*, para después decidir como mejor conceptualización la idea de *interrupción*. El concepto *interrupción* se inspira en esta categoría de *trayectorias*, en la que se procura equilibrar lo subjetivo con lo estructural en una temporalidad que no se acota a lo escolar (el uso de los espacios puentes en este plan tenía ese sentido) o a ciertas edades, ni ritmos o formas predefinidas. Al usar estos términos y no otros se eligen formas de interpelar al otro, estas denominaciones contribuyen a consolidar ciertas subjetividades.

Para terminar de hacer este camino de la escala macro a la escala micro, pasaremos al revisar la puesta en acto de la categoría trayectoria en la escuela donde realizamos trabajo de campo. La denominaremos escuela M, se trata de una institución de nivel medio, ubicada en la zona sur de la ciudad, que ha consolidado en los últimos años un perfil inclusivo. Los propios docentes la describen como *"una institución inclusiva"*, *"muy humana"*, con *"la camiseta puesta"*.

En esta escuela encontramos distintas instancias y prácticas inclusivas a través de las cuales los docentes acompañan las trayectorias educativas alejadas del ideal teórico para seguir los itinerarios reales, a continuación, las describimos: **Integraciones**: con este término los docentes se refieren al trabajo realizado con estudiantes que llegan con certificados de discapacidad, para ellos se construyen trayectorias con diferentes

[49] El plan Vuelvo a Estudiar, desde 2013, es una acción de inclusión socioeducativa dirigida a jóvenes y adultos que han interrumpido su educación secundaria. A través del SIGAE (Sistema Gestión Administrativa escolar) se obtiene la información de las personas que dejaron de asistir a la escuela, son visitados casa por casa, por un grupo consejeros, para diseñar estrategias que les permita volver a estudiar, ya sea en una Secundaria Orientada, un EEMPA, una escuela Técnica o en la escuela del Vuelvo Virtual, que funciona de manera semipresencial. También se utilizan "espacios puente" (talleres de oficio), esperando un futuro retorno escolar.

[50] El programa Secundario completo comenzó a implementarse en 2016, el fin del mismo es acompañar trayectorias escolares singulares de los estudiantes para lograr la mejora de los aprendizajes, a través de la construcción de repositorios de estrategias y recursos que elaboran los referentes territoriales con los tutores académicos. Es una continuación del PMI, que al ser descentralizado se implementó desde el gobierno provincial con impronta propia, en noviembre de 2019, con el cambio de gobierno provincial fue interrumpido.

adaptaciones curriculares, en coordinación con la escuela especial del radio escolar, con apoyo de docentes y tutores.

Movilidades: son los trabajos de equivalencia curricular, al tratarse de una escuela que recibe muchos jóvenes de otras instituciones con otras orientaciones se diseñan trabajos y actividades para que los estudiantes se puedan incorporar y dar cuenta de las diferencias curriculares. Profesores con horas de función institucional docente (FID) trabajan brindando apoyo para las movilidades, ofreciendo un horario fijo de consulta.

Recuperar la materia: una práctica muy común en muchas escuelas, para que los estudiantes no se lleven las asignaturas en las que tienen dificultades se suelen ofrecer instancias de recuperación, en las que se van entregando actividades adeudadas u otras que se diseñan especialmente, a fin de aprobar la materia. La directora explicaba al respecto, *"está comprobado que el chico que repite al año siguiente se lleva la materia que anteriormente había aprobado"* –argumentando así la importancia de estrategias como éstas–.

Proyecto de terminalidad: un problema que enfrenta esta escuela, como otras, es que la tasa de finalización no coincide con la de titulación, por ello se contacta a quienes adeudan materias y se les ofrecen tutorías y acompañamiento para que rindan esas asignaturas pendientes y de ese modo consigan su título.

Tutorías: en la escuela se ofrecían tutorías académicas para diferentes áreas curriculares. Allí se acompaña a los alumnos que realizan actividades para las movilidades, las integraciones, para ir recuperando la materia, en la preparación de exámenes o para acompañar el dictado de contenidos. Estas tutorías académicas comenzaron a implementarse con el Plan de Mejora Institucional (PMI) y se profundizaron luego con el "Programa Secundario Completo" en 2016. En esta escuela se organizaron en el horario de entre turnos, esto fue una decisión institucional, pues los estudiantes no asistían en contraturno, que era la implementación habitual. Para ello se va negociando con los diferentes profesores que los autorizan a asistir a las tutorías en sus horas de clase. La escuela puso su impronta también en la elección de los tutores, se buscaron profesores con *"perfiles inclusivos"* –relataba la directora–. Cabe destacar que con el cambio de gestión ministerial las tutorías fueron discontinuadas, pero en esta escuela se sostuvieron, *"a pulmón" incluso* durante la pandemia, pues eran parte del repertorio de acción que había sido apropiado institucionalmente.

Acompañamiento de facilitadores de la convivencia: los facilitadores de convivencia tienen horas en 1ero y 2do años, realizan un trabajo de seguimiento de las trayectorias pedagógicas y sobre todo atienden problemáticas sociales y psicológicas que inciden en estas trayectorias. Desde la dirección se evaluó que los jóvenes de 3ro, 4to y 5to seguían necesitando acompañamiento, si bien a mayoría continúa acudiendo a los facilitadores la escuela, se coordinó con un grupo de la facultad de psicología que implementaron un trabajo de acompañamiento en los años que ya no había facilitadores. En 2020, durante la pandemia se creó en la escuela la figura del *"docente referente"*, que lleva una labor similar a la de los facilitadores en todos los cursos, por iniciativa del equipo directivo y gracias al trabajo docente, también *"a pulmón"*, como refieren ellos mismos.

Nuevas presencialidades: en esta escuela se han ensayado estrategias para ofrecer trayectorias educativas más allá de la asistencia cotidiana a clases, ya sea por cuestiones de salud o del contexto social de los estudiantes. El caso más emblemático es de una joven con diagnóstico de fobia que no puede asistir la escuela, la facilitadora de convivencia de su curso es quien ha organizado la trayectoria, coordinando con todos los docentes tareas domiciliarias.

Preparación para el mundo laboral: en esta escuela además de contar con el espacio curricular "Orientación en

contextos laborales" se han ensayado experiencias diversas para mejorar el desempeño a futuro en contextos laborales y para fomentar la asistencia de estudiantesde riesgo. Se han realizado jornadas del programa nacional CLAN (Capacitación Laboral de Alcance Nacional), así como la implementación de los CAJ (Centros de Actividades Juveniles), se ha coordinado con el Programa provincial Nueva Oportunidad y se han efectuado actividades con una ONG que ha trabajado en la escuela las relaciones laborales.

Al llevar las políticas de inclusión a la práctica el equipo directivo y los docentes se constituyen en mediadores sociales. Este concepto desarrollado por Cowan Ross y Nusbaumer (2011) se inspira en tres enfoques teórico-metodológicos que han servido para revalorizar la subjetividad de los actores. El primero se basa en la antropología simbólica de Geertz (interpretación de las culturas), que pone el acento en las significaciones locales. El segundo refiere a las redefiniciones de la categoría "acción social", inspiradas en los trabajos de Bourdieu en torno al par conceptual habitus/campo y de Giddens sobre la relación entre agencia/estructura. Y finalmente en tercer lugar las reformulaciones en torno a la idea de poder presentes en la obra de Foucault. Desde esta perspectiva teórica el acto de mediar es una práctica social que permite recuperar la capacidad de agencia de los actores, en tanto productores del mundo, siempre situados y condicionados. El mediador social no es simplemente un intermediario, sino que interviene en la construcción de significados en torno a las políticas y teje relaciones de poder en su implementación.

Consideraciones finales

Entonces, retomando las palabras de la directora de la escuela estudiada podríamos decir que *"la escuela somos los que estamos aquí y ahora, es tiempo y espacio"*, se trata de una construcción colectiva contextualizada, en la que no sólo se educa a los estudiantes, *"también hay que educar al docente y al directivo"* para hacer la escuela más inclusiva. Por eso al hablar de las trayectorias estudiantiles no podemos dejar de lado las trayectorias docentes y las políticas que le dan marco. Las trayectorias no son individuales, hay que pensarlas institucionalmente, porque la clave es el acompañamiento, el sostén institucional. Un sostén que es tanto para estudiantes como para docentes. Además, al pensarlas institucionalmente también puede resultar más fácil escapar del riesgo de tomar a las trayectorias como sinónimo de recorridos para la "dificultad de aprendizaje" o una suerte de equivalente de la idea de "fracaso escolar" (TERIGI y BRISCIOLI, 2020), ilustrado en las frases *"este chico tiene trayectoria"*, *"en esta escuela tenemos seis alumnos con trayectoria"* (como si no las tuvieran todos).Las trayectorias reales hacen referencia a la dinámica particular que adquieren los tránsitos por el sistema escolar, generalmente con divergencias en procesos que no son lineales ni estáticos.

Referencias Bibliográficas

BALL, STEPHEN. (2001). "El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado". En: Educación y Ciudad. Nº 14, Bogotá, pp.115-137.

BALL, STEPHEN & BOWE, RICHARD (1992). Subject departments and the "implementation" of national curriculum policy: An overview of the issues. Journal of Curriculum Studies, 24 (2), 97-115.

CONNEL ROBERT (2006). Escuelas y Justicia Social. Madrid: Morata.

COWAN ROSS, CARLOS Y NUSSBAUMER, BEATRIZ (2011). *Mediadores sociales. En la producción de prácticas y sentidos de la política pública*. Bs. As: CICUS

Diálogos de *La Techné Educativa*. En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ (recuperado el 26 de febrero de 2023)

FASSIN, DIDIER (2013). Juger, réprimer, accompagner. Essai sur la morale de l'Etat. Paris: Éditions du Seuil.

KESSLER, GABRIEL (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. Revista Mexicana de Investigación Educativa, México, vol. 12, núm. 32, pp. 283-303.

MUÑIZ TERRA, LETICIA (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2 (1), 36-65. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf

NICASTRO, SANDRA y GRECO, MARÍA B. (2012). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios en formación. Rosario: Homo sapiens Ediciones.

QUIRÓS, JULIETA (2011). El porqué de los que van. Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida). Buenos Aires: Antropofagia.

SHORE, CRIS y WRIGHT, SUSAN (1997). Anthropology of policy: critical perspectives on governance and power. London: Routledge.

TERIGI. FLAVIA (2009). Las trayectorias escolares. Del problema del individuo al desafío de política educativa. Documento de la Organización de Estados Americanos, Proyecto Hemisférico de OEA. Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del fracaso escolar. Buenos Aires.

TERIGI, FLAVIA (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia organizada por el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, La Pampa, 2010. https://bit.ly/3ddCquN.

TERIGI, FLAVIA Y BRISCIOLI, BÁRBARA (2020). "Investigaciones producidas sobre "trayectorias escolares" en educación secundaria (Argentina, 2003-2016)". En D. Pinkasz y N. Montes (Coords.), Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes (pp. 119-172). Ediciones UNGS.

CAPÍTULO 12

Contenidos interdisciplinarios. Una propuesta político-educativa para la educación de jóvenes y adultos[51]

Prof. Alicia Alderete[52]
I.F.D. de Santa Fe – Universidad Nacional de Rosario
Prof. Casta Castagnaviz[53]
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Introducción

El fenómeno mundial al que concurrimos durante los años 2020 y 2021-definido como pandemia de COVID 19- tuvo un impacto disruptivo en la vida. Entre las múltiples transformaciones subjetivas, en el momento en el que la presencialidad

[51] Texto presentado en Diálogos de La Techné Educativa el 22 de septiembre de 2020.

[52] Profesora en Ciencias de la Educación -FHyA UNR. Profesora del Área del Currículum (FHyA UNR). Ex Vice directora Técnico Pedagógica en Innovaciones Educativas y Formación Docente. Coordinadora de Formación Docente e Innovaciones Educativas y Coordinadora de Diseño, Desarrollo y Evaluación de Contenidos Curriculares Interdisciplinarios en EEMPA 1330 Virtual para el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual. Profesora en Política Educativa en Institutos de Formación Docente de la Provincia de Santa Fe.

[53] Docente Trans no binarie. Profesora en Ciencias de la Educación, FHYA (UNR). Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas. FLACSO. Técnico en Comunicación Multimedial (EETP N° 394). Activista y militante por los derechos de las disidencias sexuales. JTP en la Cátedra Núcleo Antropológico Educativo. Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNR). Coordinación de Diseño, Desarrollo y Evaluación de Contenidos Curriculares Interdisciplinarios, en la EEMPA N° 1330 Virtual (ex Plan Vuelvo a Estudiar Virtual).

estuvo suspendida, la necesidad de comprender otra forma de pensar a la educación se constituye como una inquietud fundamental de la docencia en general. En este contexto, un grupo de docentes del cordón industrial y de Rosario se autoconvocaron y solicitaron formación en educación a distancia a la Dra. Susana Copertari, quien - a modo de respuesta- diseña con su equipo de trabajo un ciclo de formación denominado *La Techné Educativa*. Allí se inscribe este trabajo, que es la resignificación, resumida y a modo ensayístico, de nuestra participación en ese ciclo.

En el encuentro del 22 septiembre del 2020 presentamos la experiencia de educación virtual semipresencial en la escuela secundaria de adultos N° 1330 *"Vuelvo a Estudiar Virtual"* (EEMPA N° 1330 en adelante), escuela de la que formábamos parte como personal de jerarquía. El objetivo era demostrar, ante tanto fatalismo, que la educación virtual era posible, que la pandemia, más allá de haber suspendido la materialidad de la escuela, no había arrasado con la educación escolar en su función inclusiva, su función principal: educar en igualdad. En este escrito recuperamos los planteos fundamentales que se dieron en esa ocasión, cuando recorrimos las traducciones que se dieron para la construcción de esta política curricular, su plan de estudios y la constitución de la EEMPA N° 1330. Apelamos a los documentos normativos nacionales y provinciales a fin de dar fundamentos legales al formato virtual, semipresencial y a distancia y a la organización modular e interdisciplinaria de los contenidos que componen su malla curricular y presentamos esta experiencia concreta, como posibilidad de educación virtual afectiva, inclusiva y de calidad.

El Plan Vuelvo a Estudiar y el inicio de su línea virtual

La inclusión de personas a la educación secundaria se convirtió en un desafío para las políticas educativas en la provincia de Santa Fe durante los años 2013 hasta 2015 aproximadamente. Trabajar sobre este macro imperativo referido en el Artículo 29 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (LEN N° 26.206/06 en adelante) implicó en primer lugar descifrar quiénes estaban ausentes en el sistema educativo provincial, para luego, plantear el retorno de estas personas -que por algún motivo habían interrumpido o tal vez nunca habían iniciado- su educación secundaria. A fin de garantizar el derecho a la educación y la obligatoriedad de la educación secundaria, desde el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe se asumió como compromiso la creación del "Plan de Inclusión Socioeducativa Vuelvo a Estudiar". En el año 2013 comenzamos a desarrollar este plan de gobierno bajo la guía de Susana Copertari y Silvia Morelli[54]. Al año, y a partir de tomar en consideración la imposibilidad que manifestaban las personas, que habían sido visitadas en sus hogares, de asistir regular y presencialmente a una escuela de adultos, principalmente por cuestiones laborales, el plan se reestructuró en tres líneas internas, aunque pertenecientes al mismo plan, a saber: a) *Vuelvo a Estudiar Territorial,* b) *Vuelvo a Estudiar Tiempo de Superación* y *Vuelvo a Estudiar Virtual* (sobre el que ocupamos en este escrito)[55].

El *Vuelvo a Estudiar Virtual* se construyó como propuesta educativa y curricular para la educación secundaria, materializada en la EEMPA N° 1330, constituyéndose como una posibilidad más para las personas jóvenes y adultas

[54]Susana Copertari y Silvia Morelli eran miembros y funcionarias políticas de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

[55] Para más información sobre las tres líneas de desarrollo del Plan Vuelvo a Estudiar se puede revisar: Alderete, A.; Carlachiani, C. y Fantasía, Y. (2019). Los discursos sobre la obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Análisis de sus traducciones en Santa Fe, Argentina. *X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias*. Rio de Janeiro, de 01 a 04 de julio de 2019.

que, por sus condiciones reales de existencia, no podían asistir a las EEMPA ya existentes en el sistema educativo (también se configuró como una opción para mayores de 18 años que la quisieran elegir).

La construcción de una propuesta curricular modular: De las traducciones del Macro Nivel al Meso Nivel

Según la Red Stirling para los Estudios del Curriculum (citados en MORELLI, 2017), los niveles donde se deciden estas políticas son: Supra Nivel (políticas globales); Macro Nivel (políticas nacionales); Meso Nivel (nivel de elaboración de las políticas jurisdiccionales); Micro Nivel (organización del curriculum en las instituciones) y Nano Nivel (clase escolar).

Estos niveles son entramados complejos, contradictorios y no unidireccionales, sin embargo, técnicamente, son jerárquicos entre sí ya que cada nivel requiere de normas jurídicas superiores que habiliten acciones educativas. Así, los niveles se constituyen como escenarios donde se dan procesos de *traducción* de *políticas curriculares*.

Para Casimiro Lopes (2013) en la traducción no hay fidelidad al origen, sino responsabilidad política en la tarea de traducción. En la traducción quedan en evidencia las relaciones que un Estado -a través de sus gobernantes- entabla con sus ciudadanos, relaciones que pueden ser más democráticas e inclusivas y otras más excluyentes, elitistas o conservadoras. Los imperativos del macro nivel respecto al derecho a la educación y la obligatoriedad de la educación secundaria requirieron otorgar significados políticos a ambos imperativos, diseñar políticas públicas y concretar acciones al respecto. Como una de las formas de traducción de los imperativos mencionados, el jefe de Gobierno de la provincia de Santa Fe, Dr. Bonfatti (2011-2015), y la Ministra de Educación, Dra. Balagué, definieron iniciar el proceso de creación de una política curricular inclusiva y una escuela que la aloje.

De esta manera, las normativas del macro nivel (administración nacional) fueron traducidas en el meso nivel (jurisdicción santafesina) diseñando, desarrollando y concretando la política curricular de la EEMPA N° 1330.

¿Cómo entendemos la interdisciplina? Revisando conceptos

Pensar en la *interdisciplina*, es pensar en una lectura del mundo de una forma diferente a la que fuimos formades. Las problemáticas que nos atraviesan como sujetes sociales no se dan de forma fragmentada, es en este sentido que una educación que proponga el abordaje interdisciplinar no puede separar aquello que en la realidad se manifiesta de manera compleja y en su multiplicidad.

> “nada nos obliga a dividir lo real en compartimentos, estancos o capas simplemente superpuestas, correspondientes a las fronteras aparentes de nuestras disciplinas científicas. Por el contrario, todo nos obliga a comprometernos en la investigación de la interacción y de los mecanismos poco comunes.” (PIAGET, 1973, p. 35).

Es por eso que cobra relevancia el lugar desde el qué nos posicionamos en la EEMPA N° 1330 para pensar la interdisciplina. Si partimos de entender que la disciplina obedece a una dinámica que le es propia, comprende un único objeto de estudio, con únicas intenciones y procedimientos, la interdisciplina se presenta como una de las formas en las que se pueden vincular las diferentes disciplinas, aunque existen otras (la multidisciplina, la pluridisciplina, la transdisciplina que por razones de extensión del escrito no las desarrollaremos). En un abordaje interdisciplinar, ante una problemática, las disciplinas comparten el objeto de estudio, sus intenciones de trabajo y procedimientos. La relación se da con el fin de que su trabajo no se realice de forma aislada (TAMAYO Y TAMAYO, 2002).

Para eso, es primordial que el equipo de trabajo interdisciplinario ponga

en práctica la disponibilidad interdisciplinaria, que implica que cada disciplina ponga a dialogar, de forma predispuesta, el corpus teórico y metodológico que les son propios a su objeto de estudio. Asimismo, en esta puesta en diálogo, aquello que cada disciplina aportó nutre y se nutre de lo que aportan las otras. Se trata de producir algo nuevo que no estaba antes en esas disciplinas. En las palabras de Copertari (2016):

> "La interdisciplinariedad tiene que ver con la mirada, con la perspectiva, con la disponibilidad colaborativa o sea con el poder resolver problemas conjuntamente con saberes que provienen de distintos campos disciplinares y que estos se pongan en juego permanentemente mediante una disponibilidad dialógica y de reflexión crítica" (COPERTARI, 2016).

En este marco, la organización interdisciplinaria en el abordaje de la educación para personas jóvenes y adultas se constituye como una herramienta fundamental, que implica:

- Comprender a la institución escolar como una unidad de desarrollo curricular y no como un espacio enciclopedista que imparte saberes escolares.
- Reconocer que el sujeto es complejo y que los saberes cotidianos que construye también lo son.
- Asumir desde lo político y lo ideológico que las situaciones reales de existencia son complejas y contradictorias y que por lo tanto requieren un abordaje educativo en la misma sintonía.
- Saber, además, que no todas las disciplinas escolares son integrables ante determinada problemática.

Creación de contenidos interdisciplinarios en la EEMPA N° 1330

Ya que el trabajo interdisciplinar siempre implica el diálogo entre las diversas disciplinas, es fundamental que se dé, por eso, entre profesionales expertos en cada una de ellas. La construcción interdisciplinar, en este sentido, no niega la disciplina, porque de por sí la necesita. Necesita de esa experticia, de ese diálogo solidario, de esa otra persona que ponga sus conocimientos expertos a dialogar.

En ese sentido, para el desarrollo de los contenidos en la EEMPA N° 1330 se conforma un equipo de docentes que adquieren el rol de contenidistas mientras se desempeñan en esta construcción con su expertiz. Una vez conformado el equipo de docentes contenidistas, partimos de la normativa que nos rige. Específicamente es el diseño curricular el que nos ofrece los contenidos y el contexto problematizador del que se desprende la situación problemática[56].

La situación problemática, entonces, se construye entre todes les profesionales de las distintas disciplinas que componen el equipo, para garantizar que el abordaje de los contenidos que se creen sea realmente de manera interdisciplinar. En este proceso se piensan posibles Proyectos de Acción Sociocomunitarios (PAS) que se podrían desarrollar en torno a esa situación problemática del módulo. Estos aparecen a modo de ejemplo y como sugerencia en los módulos, aunque siempre se recomienda que cada grupo de estudiantes pueda pensar su propio proyecto.

Una vez que la situación problemática es acordada, desde cada disciplina se propone una posible

[56] En términos generales, la EEMPA N° 1330 se estructura de forma modular. La modalidad de cursado es de carácter semipresencial y está organizada en 12 módulos interdisciplinarios consecutivos que se dividen en dos ciclos: Ciclo de Formación Básica (9 módulos) y Ciclo de Formación Orientada (3 módulos). Al momento de desarrollar esta charla contamos de 3 orientaciones que les estudiantes pueden elegir: Agro y Ambiente, Economía y Administración, y Educación Física. Cada módulo parte de una situación problemática que estructura el desarrollo de los contenidos interdisciplinarios y culmina con la presentación del Proyecto de Acción Sociocomunitario que les estudiantes van construyendo a lo largo de la cursada, acompañades por el equipo de docentes tutores virtuales y docentes tutores territoriales

secuenciación de contenidos -contenidos que están especificados en el diseño curricular que nos enmarca- que se pone en diálogo con las construidas desde las otras. Este proceso implica que se reciban aportes, sugerencias, nuevos puntos de vista desde un lugar que nos es ajeno, que es la forma de percibir la realidad de una disciplina totalmente diferente. Cada profesional, a partir de este diálogo -siempre mediado por la situación problemática que atraviesa el módulo-, diseña, construye y escribe su aporte teórico que se va enlazando con los aportes de todo el equipo. El resultado de este proceso interdisciplinar (que, por supuesto, no se da sin conflictos) lo podemos observar en los módulos didácticos que componen la propuesta educativa de la EEMPA N° 1330. Allí encontramos un abordaje de los contenidos a partir de lo que sucede en el entorno, con ejemplos concretos y contextualizados en los diferentes territorios que componen a la Provincia de Santa Fe.

Otra cuestión que se destaca en el desarrollo curricular -por su innovación-, es la forma de evaluación establecida para los módulos. La forma de diseñar los contenidos se va articulando con la evaluación en todo el recorrido del módulo. Las actividades propuestas -que pueden adquirir la forma de foros o entregas de tareas- no solo funcionan en el sentido de ir considerando la resignificación de los contenidos, sino que también va contribuyendo, aportando diferentes herramientas metodológicas y conceptuales, a la realización del Proyecto de Acción Sociocomunitario (PAS) -que se constituye en la herramienta evaluativa-. Los PAS, entonces, plantean el abordaje de problemáticas sociales, económicas, políticas, históricas y culturales, situadas en un territorio, es decir que cada estudiante puede identificar en su comunidad, y que se relacionan con la situación problemática. Así, las cuatro etapas que posee cada módulo es parte de esta estrategia de acompañar la evaluación en el proceso que cada estudiante atraviesa cuando va poniendo en tensión sus saberes de la experiencia con los contenidos y viceversa. En este sentido, cada etapa del módulo posee una actividad denominada trabajo final que propone el acompañamiento del desarrollo del PAS. Así, en su propuesta didáctica encontramos una primera etapa de diagnóstico, en una segunda instancia, la planificación de las acciones que se llevarán a cabo, la tercera etapa de ejecución y la última instancia de evaluación.

Este proceso es lo que consideramos fundamental de la propuesta educativa de la EEMPA N° 1330, el que permite que cada estudiante en su territorialidad ponga en diálogo sus saberes de la experiencia con los contenidos para llevar adelante una práctica que además de transformar el contexto transforme a quiénes lo están llevando adelante.

Consideraciones finales Algunas reflexiones. Educación semipresencial: ¿estar presentes o estar ausentes?

Cuando pensamos en los fundamentos del curriculum, y más específicamente del curriculum interdisciplinario que sostiene la EEMPA N° 1330, pensamos en un proyecto político que pre-escribe prácticas de enseñanza, por lo tanto, consiste en un problema de legitimación. Para Cullen (1997) los conocimientos con los que trabaja la escuela son públicos y son legitimados públicamente; sin embargo, estos conocimientos estuvieron por mucho tiempo al alcance de algunes y sesgados para otres. La propuesta de esta escuela atiende a una demanda social acorde al siglo XXI, en la que, además de hacerse cargo del cambio tecnológico, implica trabajar con sujetes en crisis, generando los recursos para que nadie quede, una vez más, por fuera del sistema educativo. La interdisciplina es una innovadora metodología de diseño y

construcción crítica de los contenidos curriculares para la educación de personas jóvenes y adultas. Optando por la forma interdisciplinar de la lectura del mundo y el abordaje de problemáticas contextualizadas, es que se formularon los planes de estudio de esta propuesta educativa, que tiene a la EEMPA N° 1330 como institución escolar para su desarrollo.

Para nosotres, estar presente o estar ausente no es una cuestión de pantalla; es más bien una cuestión de cercanía con cada estudiante (más allá de las limitaciones que tienen las pantallas). Sabemos, y no debemos negar esta cuestión en la educación, que muchas veces estamos en un salón de clases en la educación presencial sin estar allí presentes. En este sentido, desde este proyecto estamos reconociendo a nuestres estudiantes como sujetes de derecho. A nosotres y a este proyecto educativo la pantalla no nos bloquea, no nos impide una relación inclusiva a través del conocimiento. De esto no nos tenemos que olvidar: nuestra escuela genera contenidos interdisciplinarios, genera inclusión socioeducativa con calidad educativa a través de la enseñanza y el aprendizaje. Porque también entendimos y sostenemos que, si no es con inclusión, no es de calidad.

Referencias bibliográficas

ALDERETE, ALICIA, CARLACHIANI, CAMILA y FANTASÍA, YANINA (2019) "Los discursos sobre la obligatoriedad de la Educación Secundaria en América Latina. Análisis de sus traducciones en Santa Fe, Argentina". En *X Seminario Internacional As Redes Educativas e as Tecnologías*, Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), Río de Janeiro, Brasil, 1 al 4 de julio de 2019. Publicación en Anales del Seminario ISBN 978-85-8427-046-0.

CASIMIRO LOPES, ALICE, VIRGILIO RODRIGUEZ DA CUNHA, ERIKA y COSTA, HUGO (2013). "Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo". En *Currículo sem Fronteiras*, v.13, n. 3, p. 392-410, set./dez.

COPERTARI, SUSANA (2016) "La interdisciplinariedad". Material de circulación interna. Plan Vuelvo a Estudiar Virtual.

CULLEN, CARLOS (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

DE ALBA, ALICIA (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: Plaza y Valdés Editores.

Diálogos de *La Techné Educativa*. En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ (recuperado el 20 de marzo de 2023).

MORELLI, SILVIA (2017). "Discurso e política como linguagem para o currículo: a contribuição de Chantal Mouffe para a investigação da Educação Básica na Argentina". En Casimiro Lopes, A. y Oliveira, M. (Organizadoras) *Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas*. Curitiba: Editora CRV.

PIAGET, JEAN (1973) *Uni-information*: Universidad de Ginebra, No, 35.

TAMAYO Y TAMAYO, MARIO (2002). *El proceso de investigación científica*. México: Noriega ediciones.

Documentos normativos

Ley de Educación Nacional Nº26206/06.

Resolución del Consejo Federal de Educación N°32/07. Resolución del Consejo Federal de Educación N°118/10. Resolución del Consejo Federal de Educación N°254/15. Resolución del Consejo Federal de Educación N°346/18. Resolución Ministerial (Santa Fe) Nº825/15.

Resolución Ministerial (Santa Fe) Nº1256/17. Resolución Ministerial (Santa Fe) Nº786/19.

Tensiones entre teoría y práctica. Presencialidad y virtualización. Aportes desde la experiencia profesional[57]

Dr. Gerardo Marcelo Kahan[58]
Prof. Alejandra Soso[59]
Universidad Nacional al de Rosario (Argentina)

*Artículo publicado en la Revista Científica Educación Brasil por Gerardo Marcelo Kahan y Alejandra Soso. (2022). TENSIONES ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA.PRESENCIALIDAD Y VIRTUALIZACIÓN. APORTES DESDE UNA EXPERIENCIA PROFESIONAL (Santa Fe - Argentina, 1319 a 1329). Revista Científica Educ@ção, 7 (11), 1148–1169. Obtenido de Vista do Tensiones entre Teoría y Práctica, Presencialidad y Virtualización. Aportes desde la experiencia profesional (periodicosrefoc.com.br). Submetido em abril de 2021- Aprovado em maio de 2022.

Introducción

El inédito contexto de pandemia irrumpió en todos los niveles del sistema educativo en el mes de marzo del año 2020. Acontecimiento mundial que convocó a los expertos de cada país a repensar una escuela que se vio obligada a cerrar sus puertas. Esta institución, con su función indelegable e intransferible, abandonaba el edificio de ladrillos para reinventarse en el mismo momento que los sucesos se presentaban. Es así como, sin reparar en saberes previos, las y los docentes junto a los estudiantes que contaban con recursos tecnológicos, migraron a la virtualidad o a la "Educación en la distancia", como se hacía referencia a la EaD en la educación de la provincia de Santa Fe (Argentina).

De este modo, pretendemos dar a conocer cómo los profesores a cargo de los diferentes espacios curriculares, grados y salas fueron actores claves para continuar con la enseñanza, pero, sobre todo, con el vínculo pedagógico en medio de la incertidumbre que nos invadió.

En este trabajo, socializamos una experiencia de Formación Docente en entornos virtuales, que se inició a pedido de "Docentes Autoconvocados" de la provincia de Santa Fe, a la Profesora Susana Copertari (P.h.D c), experta en Educación a Distancia (EaD) de la Facultad de Humanidades y Artes (Fhya) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

Participaron colegas de la UNR, de otras universidades nacionales y extranjeras y del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, -formados en la modalidad, para llevar adelante el Plan de inclusión socio educativa para jóvenes y adultos "Vuelvo a Estudiar Virtual", iniciado en 2015, con la creación de la primera Escuela Media para Adultos, la (EEMPA) 1330 virtual de la provincia, para estudiantes que desean terminar sus estudios secundarios y no pueden concurrir regularmente a clases en la presencialidad- para abordar la problemática de la virtualización de la

[57] Texto presentado en Diálogos de La Techné Educativa el 22 de septiembre de 2020.

[58] Doctor en Educación por la UNR- Especialista en vinculación tecnológica. Prof. Universitario en Ciencias de la Educación. Profesor de Educación Física. Director de la Maestría en Educación en Ciencias de la Salud (UNCAUS), la especialización en Docencia Universitaria UNCAUS, la Maestría en Didáctica de la Educación Física (UNR) y la Maestría en Gestión y Asesoramiento Pedagógico de las Organizaciones Educativas (UNR). Director del Centro Multidisciplinar de Estudio e Investigación Educativa. Facultad de Humanidades y Artes. (UNR). Fue Supervisor de Educación Superior del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Es Tesorero de la Techné Educativa Asociación Civil Sin Fin de Lucro.

[59] Profesora en Ciencias de la Educación (FHyA UNR). Especialista Superior en Investigación Educativa. Ministerio de Educación Santa Fe. Maestranda en Gestión y Asesoramiento Pedagógico en Organización Educativa (FhyA-UNR). Miembro Coordinador del Programa UNR de Investigación y Desarrollo sobre Discapacidad desde la perspectiva de los Derechos Humanos (Secretaría DDHH UNR), Secretaría SCyT, UNR-IRICE). Miembro de la Red Nacional del Campo de la Práctica. Profesora Titular: Taller de la Práctica IV. Profesorado de Educación Primaria en, ISP N°8 - ENS N° 32, Santa Fe. Miembro de la Red Nacional del Campo de la Práctica. Jefa de Dpto. de Práctica ISP Nº 8 Santa Fe. Asesora pedagógica de Escuelas primarias. Coordinadora de Conversatorios. Ministerio de Educación Santa Fe.

enseñanza durante el cierre de escuelas y universidades.

La experiencia compartida, se enmarca en un espacio dialógico de construcción y producción de conocimiento (FREIRE, 1997) denominado "Diálogos de la Techné Educativa iniciado el 07/07/2020. En el contexto mencionado el Dr. Gerardo KAHAN, a cargo de los diálogos del 22/09/2020 expresa, desde su vasto recorrido académico y expertise profesional, cuáles son las tensiones que se suscitan entre la teoría y la práctica, la presencialidad y la virtualidad, que a continuación enunciamos en este trabajo entre conferencista y participante en coautoría, a fin de reflexionar juntos sobre lo expresado y la situación actual en que nos encontramos los y las docentes, directivos, instituciones y familias, con la vuelta a la presencialidad, en la mayoría de los países.

DESARROLLO

La virtualidad en la educación según Giraud, Munévar y Blandón (2020) presenta algunos rasgos comunes a nivel global:

> en un mundo en constante evolución, la educación es el espacio ideal en el proceso de formación; de otro lado la enseñanza, aporta conocimientos prácticos y habilidades a los estudiantes. En este contexto y ante la actual pandemia, además de la situación de cuarentena que algunos países deben enfrentar, es difícil tener actividades presenciales con estudiantes, por lo que las metodologías que requerían de la interacción directa con estos no son posibles y debe buscarse variedad de estrategias metodológicas virtuales para desarrollar el currículo. Las tecnologías de información y comunicación (TIC), son herramientas tecnológicas dinámicas que en la actualidad permiten su desarrollo, mediante diferentes estrategias en los procesos de comunicación virtual entre profesores y estudiantes, que pueden ayudar a captar mejor su atención, por medio de la World Wide Web (WWW) a través del acceso a correos electrónicos, bibliotecas virtuales, chats, foros, uso de recursos digitales como Apps, videoconferencias en tres formas: conferencia, taller o curso/seminario y el teletrabajo desde los hogares de cada académico (p. 1).

Kahan (2020) comparte algunas de sus reflexiones sobre esta situación, expresando en el sitio de La Techné Educativa: (sic) "Lo primero que me parece interesante sobre esta problemática es desocultar las tensiones entre la teoría y la práctica, la presencialidad y la virtualidad. En primer lugar, deseo hacer una reivindicación a los docentes y para esto voy a plantear 5 (cinco) situaciones por lo cual hago esta reivindicación.

(Sic) "Creo que esta situación de pandemia, aislamiento, cuarentena, prevención o como se le quiera llamar, en primer lugar, hizo que los padres comprendan lo que es la tarea docente, algunos con muestras de enojo, otros entendiendo que la tarea del docente amerita tener experiencia y en este caso, se exigía una experticia en entornos virtuales, que en general se carecía y requiere de una formación específica a desarrollar.

En Pandemia, de pronto, docentes, estudiantes, familias y autoridades se encontraron con otra realidad: inédita, disruptiva, con otros tiempos, espacios socioeducativos, formatos de la clase diferentes y una organización familiar e institucional escolar distinta que afrontar. En segundo lugar, quedó en claro, que ni la escuela, ni los docentes se oponen al cambio educativo cuando la necesidad existe. En febrero, personalmente, me consideraba un experto en tecnología y exitoso, cuando lograba que el cañón y la computadora se comunicaran entre sí y pudiera transmitir el power en la pantalla; ahora estamos trabajando e intentando dictar nuestras clases con el zoom, el meet y todo lo demás" (Conferencia, 22/09/2020).

En tercer lugar, (sic) "esto también sirvió para que nos demos cuenta de la hiperinflación de contenidos que tienen todos nuestros programas de estudios y

nuestras currículas, contenidos que se ponen y en realidad no desarrollamos ni podemos justificarlos. Lo cuarto que quedó en claro, es la importancia que tiene la socialización para el proceso educativo en los niños, niñas y adolescentes principalmente, que el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) afectó y el quinto, lo más triste que dejó en evidencia la Pandemia, la falta de inclusión de un grupo importante de estudiantes y la ruptura del lazo social en muchos casos (FRENCIA, SORGENTONI, COPERTARI, 2021, p. 1192).

La educación en general tiene toda una larga historia de exclusión, porque hoy sostengo, que nos encontramos con cuatro escuelas: la escuela zoom, la escuela watssapp, la escuela cuadernillo y la escuela sin alumnos" (Conferencia, 22/09/2020).

Afirma Kahan (2020) en esta conferencia, (sic) "Es el docente el que juega y debe lidiar con todas estas cuestiones, pero hay una cantidad importante de estudiantes, un 40% aproximadamente, que quedaron afuera del sistema escolar, afectando a los demás. Esto nos hace pensar en todos los procesos que se vienen dando de años y años, donde muchas veces se pensó en la escuela sólo como el edificio del establecimiento y todas estas conectividades que produjo la crisis pandémica fueron quedando de lado. A nivel internacional tenemos experiencias valiosas de las cuales aprender en (EVEA) como del Proyecto “Plan Ceibal" de Uruguay, ellos ya tenían una experiencia como antecedente para afrontar está crisis. Uruguay es mucho más pequeño, pero es un país con una extensión y cantidad de habitantes como la provincia de Santa Fe. Los uruguayos pudieron afrontar la Pandemia porque tenían una organización previa para trabajar en la virtualidad, accesibilidad, distribución de dispositivos digitales y cobertura de conectividad. Uruguay hoy tiene un modelo de “vuelta al aula" que deberíamos imitar y desarrollarlo de alguna manera en Argentina y otros países, no tradicional, mixto y alternativo entre presencialidad y virtualidad.

Esta vuelta al aula hace que ellos vayan a la escuela un día cada cinco días, dividieron en 3 partes los grupos; y prácticamente hubo sólo 5 (cinco) casos que no pudieron continuar y el resto se fue incorporando sin dificultades" (Conferencia, 22/09/2020).

Kahan (2020) sostiene que: (sic) "A nivel mundial fueron retomando las clases presenciales, con diferentes estrategias y lo están haciendo, por ejemplo, España. Con la pandemia hubo 200 países que cerraron las escuelas, el 90% no concurre a clases, pero hay lugares donde comenzaron a concurrir poco a poco con otras estrategias y metodologías. Más allá de esta reflexión vamos a la realidad, al hoy, el aquí y el ahora de lo que creo está ocurriendo en este 2020, retomando a Chevallard (1981) en el contexto de las normativas institucionales, de un sistema educativo y de la sociedad en su conjunto, respecto a la tríada didáctica (docente- estudiante- conocimiento) estas reflexiones surgen del cruce de estos tres aspectos que los teóricos de la Didáctica señalan como ejes medulares de la formación docente: la biografía escolar, la formación inicial y la socialización profesional. Los aportes didácticos de Yves Chevallard" (Conferencia, 22/09/2020) mediante el concepto de transposición didáctica, y las valiosas conversaciones e intercambios con colegas sobre las tensiones que estoy planteando, completan las referencias que construyen este diálogo reflexivo: "entre las concepciones del saber docente y el proceso de transposición didáctica, de la construcción del saber producido y la relación entre la concepción que tiene el docente del saber respectivo, que también es un motivo de preocupación junto a las transformaciones que realiza sobre el saber a enseñar, la selección y tratamiento de los contenidos académicos a enseñar, o saber enseñado, que indiscutiblemente son contenidos didácticos. Los mismos, posibilitan al estudiante actuar como sujeto social, en este sentido preocupa el

saber enseñado por el docente, cuando de otro entorno se trata, por ejemplo en la Virtualidad, tomando como punto referencial sus concepciones sobre su disciplina, que transformará en saber enseñado, entendiendo a éste, como un escenario complejo constituido por diferentes saberes: los saberes de las disciplinas, los saberes profesionales y los saberes de la experiencia para que se dé un proceso de transposición didáctica. (sic) " (...) pero también este proceso está atravesado por pares antagónicos y a su vez, complementarios (MORIN, 2002) como son el poder/ saber, lo circunstancial y lo que es para toda la vida. Teoría y práctica, envueltas y que envolvieron siempre al acto educativo, haciendo de este acto algo no repetible y no trasladable a otras circunstancias. Lamentablemente no siempre en la presencialidad se actuó de esta manera, sino que se dio la tríada, desconociendo el resto, como si fuera algo totalmente transportable, repetitivo, lineal" (Conferencia, 22/09/20).

(Sic) "Creo que los cambios curriculares fracasan porque el aula no cambia. En el modelo que escuchamos en las docentes que me antecedieron en este diálogo de La Techné sobre la (experiencia EEMPA 1330 virtual de opción semipresencial- Santafesina), consistió en crear un aula nueva, con pautas nuevas, con docentes formados en un paradigma afectivo e inclusivo, nuevos formatos y criterios evaluativos, con lo cual, en gran parte fue posible la construcción. Lo viví cuando hicimos el cambio curricular en la carrera de medicina, en la ciudad de Rosario y Santa Fe y en esto ya voy entrando más en la modalidad de educación a distancia por entornos virtuales; soy consciente que es muy difícil dar clases de manera diferente a como uno se formó cuando era estudiante y como docente, o sea, aunque conceptual e ideológicamente entendamos que en el siglo XXI, tiene que haber otra forma de enseñar, además de la tradicional presencial, en la práctica aún nos cuesta" (Conferencia, 22/09/2020).

(Sic) "Si nosotros nos ponemos a reflexionar, vamos a coincidir que el aprendizaje por resolución de problemas es una de las metodologías que más favorece el autoaprendizaje, el relacionamiento y la interdisciplina, en consonancia con todo lo que venimos planteando. En el caso de los y las estudiantes el gran problema que enfrentamos es el de la inclusión y las políticas sobre este problema. Entonces, esta circunstancia nos lleva a plantear la necesidad urgente de investigar las prácticas docentes y su formación. En una investigación dónde participo en la Universidad del Salvador, estamos comparando el discurso docente de quienes vienen del campo de las Ciencias de la Educación sobre los conceptos que utilizan al evaluar la práctica docente y encontramos que tenemos discursos muy avanzados e innovadores, pero que a la hora de plantear una estrategia didáctica, la misma es súper tradicional de lo cual se desprende un discurso que resulta tradicional y como resultante advertimos teorías y prácticas no sólo contradictorias esencialmente sino con incoherencias. Cuando de pronto tenemos que pasar de la presencialidad a la virtualidad, la mayoría de los docentes que en general nos consideramos analfabetos digitales, pasamos a ser analfabetos funcionales, en el sentido de que tenemos noción de cómo operar, de cómo trabajar pero en un entorno presencial y no tenemos fundamento ni herramientas, ni estrategias para desempeñarnos en la educación a distancia y en muchos casos, se produce una educación distante que perjudica el vínculo entre docentes y estudiantes.

Es un campo de la educación que posee criterios propios, muy semejante a los principios de la Escuela Activa. Sin querer volver al modelo de la Escuela Nueva, se plantea como en ella, una mayor participación activa del estudiante, porque tiene que ver con generar espacios de enseñanza, con el autoaprendizaje, donde el estudiante resuelve el problema mediante un papel más activo en su aprendizaje. Y acá, me alegro de que haya

gente de Brasil también en este espacio, porque en Brasil para pasar de licenciado a profesor, hay dos formas de hacerlo: o presencial o a distancia, los exámenes son presenciales. La mayoría de los que finalizan la educación a distancia y rinden el examen, tienen puntaje muy superior a los que concurren a la presencialidad, estoy hablando de aquellos que completaron la educación a distancia, porque para trabajar en educación a distancia, con EVEA, hace falta una organización personal, un trabajo de búsqueda, investigar; la EaD, favorece otro tipo de interactividad entre docentes y estudiantes y entre estudiantes entre sí. Un acompañamiento más fluido del docente con el estudiante, a través de distintos dispositivos y medios para trabajar en la virtualidad, ya que la EaD no tiene la misma carga horaria que tiene la presencialidad" (Conferencia, 22/09/2020).

(Sic) "Hay ejemplos en la ciudad de Rosario y en Ecuador, donde los estudiantes se sientan frente a un monitor, 6 horas, donde le dan 40 minutos de clases, un recreo y ahí considero que está el quiebre, en pensar que se puede hacer todo con los tiempos y espacios de la presencialidad. En el año 84 se discutía si era informática en educación o educación en informática y hoy parece que volvimos a eso, ponernos frente a una pantalla y hacer un zoom con los estudiantes, es lo mismo que dar clases y utilizar el medio virtual generando una crisis en el proceso de enseñanza y aprendizaje; esto es una deuda pendiente que tenemos los docentes y el Estado en formar a los docentes para que estas prácticas puedan ser modificadas en la teoría y en la práctica.

En los primeros tiempos de pandemia, no existía el reloj, no existía el almanaque, entonces todos aquellos docentes que cumplían un turno trabajaban cuatro turnos, sábado, domingo y sentían una gran culpa; muchos solventaron está pandemia y la virtualidad con su bolsillo, muchísimos compraron módems más rápidos, cámaras, entre otros dispositivos tecnológicos. Los primeros días, marzo, abril y mayo en la ciudad de Rosario, no existía una cámara web, porque la fueron comprando para este modelo educativo. Entonces, esta es la circunstancia y lo que creo y ahí, vuelvo para atrás, es que acá se pone en evidencia, aquel docente que centralizó sus clases solamente en su discurso y no en la práctica. Acá se pone en evidencia el que dicta clases a conciencia reinventando sus clases para la virtualidad y genera procesos de enseñanza y de aprendizaje. En algunos casos, al contrario, parecería que seguimos siendo los iluminadores, que de pronto nos hemos transformado en expertos de la Virtualidad, en videoconferencia, conversatorios (término nuevo, porque quién de nosotros hablaba de conversatorio en febrero, muy pocos), donde encontramos los mismos personajes que una o dos veces por semana hablan de temas totalmente diferentes desde el juego, la música, o sea, si yo hoy me tendría que poner a hablar de cómo trabajar en la virtualidad, en realidad podría hablar tangencialmente, pero para hablar de la virtualidad que hable la Profesora Susana Copertari, que hable la gente que se ha formado en la virtualidad y ha trabajado e investigado sobre la Educación a distancia.

Por otro lado, reconozco que esta situación genera también mucha angustia, por ejemplo, en la organización de encuentros entre colegas presencialmente, no se olviden que hoy armar un congreso, (lo digo porque me han invitado), es mucho más económico, hoy podemos hacer un congreso internacional porque no pagamos ni un pasaje, ni un hotel, invitamos y armamos los que somos, es más simple, pero algunos colegas se encuentran más a gusto con la presencialidad.

(Sic) "Entonces, lo que yo quiero plantear, es que de pronto, en nombre de la virtualidad, a veces el todo vale, a diferencia de lo planteado por la Profesora Susana Copertari, quién cree que el cambio se dará inexorablemente hacia la bimodalidad, yo creo que es real que la

educación a distancia vino para quedarse, que no es para reemplazar la educación presencial, me imagino, pero que el día que nos saquemos el barbijo, no nos lo pondremos más y realmente a los y los docentes les costará cambiar de paradigma. Los que pasamos por la gripe A, no compartimos el mate y eso quedó en la historia y yo creo que, en mayo, junio, julio, agosto del año que viene, vamos a volver, en general a la presencialidad, con los viejos métodos y las viejas tradiciones" (Conferencia, 22/09/20).

(Sic) "Sí creo, que los que nos ha dejado como enseñanza la pandemia, es la posibilidad para hacer, ayudar y compensar a muchos estudiantes a completar sus trayectorias educativas, que de otra forma se verían obligados a abandonar el estudio, sobre todo en el Nivel Superior ya que nos daría la posibilidad, (porque la normativa nos lo permite en Santa Fe), dictar clases híbridas (presencial, semi presencial o virtual), el poder hacer todo un acompañamiento tutorial a través de medios virtuales, es positivo puesto que de otra forma no se podría y permitiría que aquel que trabaja, pueda cursar".

"Hasta ahora, ni la Secretaría de Políticas Universitarias de Nación, ni CONEAU (Consejo Nacional de Educación Universitaria), han modificado los criterios para generar carreras a distancia, que son los que realmente autorizan a una universidad o inclusive al mismo Ministerio de Educación de la provincia, para reconocer la validez de los títulos. Si bien, siguen pidiendo una cantidad de requisitos que muchas veces, hace prácticamente imposible cumplirlos, reconozco que se ha avanzado en materia de EaD. Esto creo que nos va a obligar a que vayamos a tener que trabajar más en el campo de lo no formal que en lo formal con títulos que acrediten dicha modalidad. La tensión entre la presencialidad y la virtualidad está. Hay una cantidad también muy importante de docentes que no están trabajando en la virtualidad y no cumplen con el dictado de clases, pero también, hay experiencias hermosas, experiencias por primera vez, y ahí, rescato mis orígenes en la Educación Física, se han juntado, por dar un ejemplo, el docente de Educación Física y la Maestra de grado y han generado actividades hermosas, sobre todo en el Nivel Inicial y Primario, que como en la Escuela Normal 1, pero sé que lo están haciendo en otras instituciones. Esto que yo estoy planteando es la crisis que existe, o sea, el gran problema de los docentes es, que siempre se prioriza lo que yo sé, cómo lo sé, cómo lo enseñé por sobre cómo aprende el estudiante, desde dónde, por qué, para qué y cómo. A la inversa, considero que hoy ese docente se encuentra que es el estudiante el que plantea y muchas veces, es quien tiene un manejo superior de la tecnología que el docente" (Conferencia, 22/09/20).

(Sic) "Los docentes, tensionan lo teórico con lo práctico, la presencialidad y la Virtualidad, con otro tema muy importante que es la evaluación, un tema-problema que de pronto estalló, en lo personal, no comparto la política de mantener las escuelas cerradas, los casinos abiertos y otras cuestiones, que se podría en algunos casos comenzar a pensar poscrisis, para que algunos niños, niñas y adolescentes se junten con otros porque son los que más sufren el aislamiento. No estoy en contra de las anti-cuarentenas, no estoy a favor de las anti-cuarentenas, ni nada, pero tenemos que generar la presencialidad de alguna manera porque este año 2020, es un año muy complicado, sobre todo para los que son los niños y niñas de nivel inicial y sobre todo de la escuela primaria. Este quiebre social, donde están encerrados, amerita pensar en que habrá una nueva adaptación como las del maternal para que vuelvan a socializarse" (Conferencia, 22/09/2020).

Consideraciones finales

Hoy en el 2022, nos encontramos ante muchos de los planteos que por aquel 2020 el Dr. KAHAN nos proyectaba: desigualdad en la propuesta, no llegó la virtualidad o educación en la distancia a todos los estudiantes. La tendencia a volver a la zona de confort (en propuestas

pedagógicas) sigue firme, se registran algunos aislados movimientos de propuestas que intentan innovar y hacer que el interés de los estudiantes se consolide en una propuesta interdisciplinaria que aborda el acontecimiento planteado desde cada una de las disciplinas, y así avanzar en la construcción grupal del conocimiento.

El Dr. Kahan nos interpela y provoca la necesidad de repensarnos en nuestro hacer cotidiano, en cómo hicimos lo que pudimos frente a una educación en la distancia desconocida para la mayoría del docente, también, en cómo acompañar para reinstalar el lazo social en la primera infancia y en los estudiantes de todos los niveles del sistema educativo, haciendo especial hincapié en aquellos que asisten a la escuela primaria, es uno de los grandes desafíos.

La pandemia puso en jaque nuestras certezas, nos invitó, hasta nos atrevemos a decir, nos obligó a desnaturalizar los rituales y haceres cotidianos de los que nos apropiamos sin fundamentos epistemológicos, para comenzar a repensar aquello que nos convoca: diseñar una escuela para el siglo XXI, atendiendo a las necesidades de los sujetos sociales actuales que vieron afectado el desarrollo de su socialización y construcción del conocimiento, al menos como lo tenemos conocido, y los docentes no somos la excepción. Aquí deberíamos preguntarnos ¿qué aprendimos en el escenario de la pandemia?

> (…) "Aprendimos mucho más que usar plataformas tecnológicas para enseñar y aprender. Comprendimos el profundo sentido social que sigue teniendo la escuela como institución, valoramos el esfuerzo docente durante la pandemia y, también, el que habían hecho antes, descubrimos que habíamos perdido la costumbre de convivir con nuestros hijos" (MAGGIO, 2021, p. 35).

Agregaría además que aprendimos a trabajar colaborativamente y nos dimos cuenta de que solas y solos, no saldríamos adelante. En este sentido Kahan y Branvilla (2021) sostiene que es necesario potenciar habilidades docentes también "en dirección y gestión estratégica, pedagógica, administrativa y comunitaria para ejercer en forma idónea el rol directivo y contribuir con su asesoramiento pedagógico al mejoramiento de la calidad de las organizaciones, programas y proyectos educativos"(s/p).

Potenciar la enseñanza en todas sus dimensiones y aspectos que nos está dejando este acontecimiento mundial nos permitirá repensar la escuela que necesitamos en el Siglo XXI. Es en esta búsqueda de análisis desde las distintas voces que hoy se encuentran con un vasto recorrido académico y producción de conocimiento al respecto, que reunido en el libro ¿Qué escuela para la Postpandemia? de Avendaño y Copertari (2022):

> Los autores aquí reunidos concuerdan en que es necesario, reconstruir el sentido de la escuela, plantear otros modos de habitarla y planificar un futuro diferente para las infancias del siglo XXI. Esperanzadamente sostienen que tenemos la oportunidad histórica de dar un gran salto cualitativo y de superar la encerrona de volver como si nada hubiese ocurrido. Nos invitan a cambiar las reglas del juego, empezar a dudar de las certezas normalizadoras, donde todos los niños y niñas son iguales, con trayectorias escolares esperables, para dar lugar a lo nuevo, a lo inédito y lo imprevisible (p. 14).

Intervenir sobre la nueva realidad, tensionando la teoría y la práctica, la presencialidad y la virtualidad en el sistema educativo, tienen que ser los planteos que nos acerquen a la escuela que necesitamos para acompañar a las y los estudiantes con propuestas innovadoras para una sociedad que emerge desde las rupturas y continuidades pandémicas.

Referencias Bibliográficas

AVENDAÑO, FERNANDO y COPERTARI, SUSANA (coords.) *¿Qué*

Escuela para la Postpandemia? Homo Sapiens Ediciones, 2022.

CHEVALLARD, YVES. *Pourquoi la transposition didactique. Communication au Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG*, Université scientifique et médicale de Grenoble. Paru dans les Actes de l'année 1981, 167-194.

DE SOUSA SANTOS, BOAVENTUJRA. *La cruel pedagogía del virus*. México, Axal, 2020.

FREIRE PAULO *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. México, 1997.

FRENCIA, FERNANDA; ILEANA SORGENTONI, ILEANA; COPERTARI, SUSANA. LAZOS

SOCIALES Y PROCESOS INTERSUBJETIVOS EN LA GESTIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS. En: *Revista Científica Educ@ção*, v. 6, núm. 10, pág. 1183-1201, 16 de octubre. 2021. Recuperada, 12 de mayo de 2022.

GIRAUD, BLAS YOEL JUANES; MUNÉVAR, OMAR RICARDO; BLANDÓN, HENRRY CÁNDELO. La virtualidad en la educación. Aspectos claves para la continuidad de la enseñanza en tiempos de pandemia (Mesa 2). En: *Conrado*. vol. 16 no.76 Cienfuegos sept.-oct. 2020. Epub 02-Oct2020. Recuperada, 20 de abril de 2022.

KAHAN GERARDO. (Coord) y BRANVILLA, CARLA. (comp.). *Gobierno de la Educación:* La Gestión y la Intervención en las instituciones. Tramas de un tejido complejo. Homo Sapiens Ediciones, 2021.

LA TECHNÉ EDUCATIVA. *Diálogo sobre:* Tensiones entre la Teoría y la Práctica Presencial y Virtual con Alicia Alderete, Mariana Castagnaviz y Gerardo Kahan 22 de septiembre de 2020. En: www.latechneeducativa.com.ar.(en línea). Fecha: 10 de mayo de 2022.

MAGGIO, MARIANA. *Educación en pandemia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2021.

MORIN, EDGAR. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión, 2002.

SOSO, ALEJANDRA. Residencia docente en contexto de pandemia. Profesorado de Educación Primaria. Libro digital: Hacia una Epistemología de la Práctica docente. *Una formación en Red*, (p.p: 103-131), 2021. Instituto Superior N° 28 Olga Cossettini.

CAPÍTULO 13

Una invitación a revisitar juntos el trabajo del director/a en este contexto pandémico huérfano de "certezas"[60]

Lic. Teresa Nora Reina[61]
Ex Directora de Educación Secundaria M.E.C. Santa Fe (Argentina)

Introducción

La pandemia de coronavirus-Covid 19 que nos atravesó fuertemente nos plantea tiempos complejos, extraños, cargados de incertezas, generando la interrupción abrupta de la cotidianeidad, en todas las dimensiones de nuestras vidas y por ende en la institución escuela, tema que nos convoca en el presente artículo.

Las siguientes reflexiones construidas a partir de: las voces de los directores participantes de los encuentros de la "Techné Educativa" durante el año 2020, la experiencia como aquello que nos atraviesa fuertemente, los diversos

60 Texto presentado en *Diálogos de la Techné Educativa* el 29 de septiembre de 2020.

61 Licenciada en Política y Gestión Institucional en Educación (Universidad Nacional de Rosario). Profesora de Ciencias Naturales. Ex Directora en el nivel secundario y Supervisora de escuelas secundarias. Desempeñó cargos de gestión en el Ministerio de Educación Santa Fe: integrante del equipo técnico de la Dirección Provincial de Educación Secundaria; Directora Provincial de Educación Secundaria. Subsecretaría de Gestión Territorial Educativa. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Formadora de Formadores. Miembro Activo de la Techné Educativa Asociación Civil Sin Fin de Lucro.

presupuestos teóricos que se entretejen en la práctica, y considerando un contexto escolar muy singular que nos sorprende a todos/as, invitan a revisitar el trabajo del director/a de escuela.

En el inicio se ofrece una mirada retrospectiva para vincular pasado con presente. Recuperar solo algunas marcas/huellas que dejaron otras pestes y pandemias que debió atravesar el sistema educativo y así tener presente que no es la primera vez que se producen disrupciones en el cotidiano de la escuela.

En segunda instancia nos ubicamos en el año 2020, y se sintetiza una breve caracterización del contexto y básicamente del contexto escolar con interrogantes que surgen de las nuevas exigencias, ¿nace una nueva escuela? ¿debemos construir y asumir nuevos roles los distintos integrantes de la comunidad educativa y muy especialmente el director/a?

Continuando con el desarrollo de la propuesta, focalizamos el interior de la institución escuela tomando como protagonista indispensable el trabajo del director/a, se explicitan algunas condiciones y características para que en este contexto de desigualdad pueda impulsar una buena gestión para el éxito en la mejora. Es de relevancia el modo de posicionarse ante las tensiones que se generan entre las políticas a nivel macro y la toma de decisiones en la micropolítica escolar.

DESARROLLO

¿Qué nos dejará esta etapa de pandemia en el sistema educativo? ¿Posicionarnos desde una mirada retrospectiva sobre algunas marcas que algunos episodios epidémicos o endémicos nos dejaron nos ayudarán a reflexionar sobre la actualidad? Probablemente nos permitan en este complejo tiempo de espera repensar lo que somos, lo que hacemos y lo que deseamos y podemos cambiar.

En el año 1871, la epidemia de fiebre amarilla llevó a trabajar fuertemente la articulación tan necesaria, entre salud y educación. Ya en el año 1884 la Ley de Educación 1420 imponía a las escuelas el abordaje de cuestiones de salud. En el año 1918 nos afectó la gripe española, el 31 de octubre se suspendieron las clases y el 6 de noviembre se cerró el ciclo lectivo, aplicándose algunas medidas en los criterios de evaluación y promoción. Se suspendieron todos los exámenes finales obligatorios de todas las materias de escuelas medias y comenzó a aplicarse el sistema de promoción por promedios, aún vigente**.** En el año 1956, surgió la epidemia de poliomielitis**,** que afectó principalmente a la infancia. Y en ese mismo año, la vacuna Salk se colocaba en las escuelas, desempeñando un rol muy importante directivos y docentes. Toman auge los centros de rehabilitación por las consecuencias de la polio y comenzó a fortalecerse la educación especial. En el año 2009 nos afectó la gripe porcina, en el mes de julio se suspenden las clases en todo el país. Las clases se reiniciaron en agosto, no fue mucha la interrupción. Durante ese período de suspensión, en el marco de uso de las TIC, solo algunos manejaban el correo electrónico, las redes digitales muy escasas. De esta breve mirada retrospectiva, podemos inferir que casi todas las grandes crisis habilitan esos momentos políticos en que, al decir de Ranciere, se produce la redistribución del uso de la palabra, que puedan tomarla, quienes no la tenían y en el que pueden irrumpir nuevos sentidos y relaciones en base a esta mirada retrospectiva.

Ubicándonos ahora en el año 2020, cuando irrumpió fuertemente la pandemia de Covid19, necesariamente debemos posicionarnos desde un contexto epocal caracterizado por la complejidad y la incertidumbre. Nos invita a reflexionar sobre el pensamiento complejo caracterizado por Edgard Morin, la multirreferencialidad: que hace que necesitemos varias miradas para un mismo problema, la multidimensionalidad: hacer un análisis global no ya con una mirada sesgada, la pluricausalidad porque son muchísimas las causas que nos atraviesan y preguntamos:

¿qué marcas, herencias, quedarán de este tiempo que estamos transitando?¿Qué aprendizajes arroja la experiencia a modo remoto a la que se han visto obligados escuelas y familias para darle continuidad a la tarea de educar? No se trata de una cuestión lineal, pregunta-respuesta, sino una invitación a repensar, articular, entramar contextos y situaciones.

En este marco general, ubicándonos ya en la escuela, podemos hablar de edificios cerrados, pero de escuelas abiertas que siguieron en marcha, de un modo heterogéneo de acuerdo a los contextos, con el esfuerzo de todos los integrantes de la comunidad educativa. Y nos interesa a nivel micro interrogarnos y considerar la gestión directiva, tema convocante de esta conversación. Gestión, término controvertido para la educación. Corriéndonos de la postura burocrática economicista nos enfocamos desde una perspectiva que considera volver a gestar una escuela con nuevos sentidos, no quedarnos en una visión nostálgica, sino descubrir nuevas alternativas. El oficio de director/a hoy implica poder ejercer un oficio en tránsito, debe sostenerse en el pasaje de una escuela que es, a lo que puede llegar a ser. Estas cuestiones ocurren en simultáneo. También adhiero al concepto que plantea Blejmar "hacer que las cosas sucedan, eso es gestionar".

Centrados en el hacer, debemos pensar en el saber hacer, poder hacer y querer hacer. Sumamente importante también en estos tiempos, reconocer no saber hacer algunas cuestiones, por ello necesariamente debe encararse un trabajo colaborativo, en equipo, con liderazgo distributivo. Nos moviliza esta frase de Pichón Riviere: "en tiempos de incertidumbres y desesperanzas es indispensable gestar proyectos colectivos desde donde planificar la esperanza junto a otros". Y aquí otra serie de interrogantes: ¿cuáles son las posibilidades y estrategias de cambio entre la escuela que existe y la que se desea? ¿Es posible enhebrar estas posibilidades en medio de las posibilidades que desnudó la pandemia? ¿En qué otros actores pensar para dar respuestas a situaciones adversas? La escuela sola no puede. ¿Cómo se abre para trabajar con otras instituciones de la comunidad, previo fortalecimiento del trabajo colaborativo en el interior de la escuela? Es necesario pensar la escuela comprendiendo el complejo entramado del pasado, presente y futuro que la configura y que da lugar a ciertos modos de pensar, construir, visibilizar los problemas y, en este sentido, es el equipo de gestión quien debe generar diálogos honestos para poner foco en las necesidades de aprendizajes de los estudiantes y para que de este modo se optimicen los aprendizajes de los docentes porque todos aprendemos en todo momento.

Así el/la director/a debe ejercer un liderazgo distribuido sin dejar de reconocer sus gestiones, se reconceptualiza su gestión como estrechamente vinculada con el desarrollo del liderazgo de sus propios equipos de trabajo. La toma de decisiones es clave, ante el rol asumido, como así también: escucha permanente, revisitar la mirada, trabajo colaborativo, constitución de equipos, pensar con otros, hacer tramas, valoración de la tarea, generar confianza. Y vale preguntarnos: ¿Qué y cómo acompañar/orientar a los/as docentes para abordar lo que irrumpe? ¿Qué y cómo pensar con otros/as y cómo construir tramas? El cómo adquiere respuestas de acuerdo a la cultura institucional, por eso solo podemos brindar algunas sugerencias, no hay recetas. En la institución educativa podemos reconocer tres dimensiones la organizativo-administrativa, la sociocomunitaria y la pedagógico-didáctica, las tres se complementan, son necesarias, pero la relevante es la pedagógico-didáctica, el curriculum y su didáctica deben ser considerados como principal objeto de estudio.

En tiempos pandémicos, la escuela se volatilizó en la materialidad y existe en la subjetividad dado que sigue viva en el interior de los actores. En este

contexto, las siguientes son algunas funciones que debe sostener y orientar el director/a o equipo de gestión: El/la directora/a como cartógrafo/a: mapear para reconstruir la escuela en la virtualidad; poner foco en las comunicaciones es el primer objetivo, relevar datos, ordenarlos, socializarlos; fortalecer la pertenencia institucional; determinar el entorno tecnológico, como así también las condiciones de acceso y conectividad; capitalizar la presencia de perfiles docentes formados en TIC para la constitución de equipos. Seguramente habrá docentes tecnofóbicos, acompañarlos y tecnofílicos que no ponen en discusión los recursos TIC, pero si suelen hacerlo sobre el significado del oficio docente, por ello indudablemente los debates tecnológicos deben incluir debates pedagógicos amplios.

Mudanza a otros tiempos y otros espacios: es este un gran desafío que desde tiempo atrás venimos pensando, pero que fue acelerado en tiempos pandémicos. La gramática escolar mutó abruptamente, no hay claridad en los tiempos de aprendizajes, no hay encuentros físicos, no hay aulas, ni grupos, ni horarios fijos. Para ello: revisitar el calendario escolar (articular fuertemente con la Supervisión escolar) y la agenda diaria del director/a, clave para la organización de reuniones virtuales y encuentros con los estudiantes, familias. Surgen tiempos sincrónicos y asincrónicos. Se sugieren las metodologías ágiles, estudios académicos demuestran que pueden extrapolarse al campo educativo si bien provienen del desarrollo de la industria del software, por mencionar algún ejemplo agendas Google, Kanban. Pensando en el tiempo asociado a la mitología griega, el tiempo Kairós, es el momento adecuado, el oportuno, y este hoy, debe ser considerado como oportunidad para cambiar y repensar los tiempos y espacios institucionales, indudablemente esta disolución de la materialidad brinda libertad para favorecer prácticas colaborativas y recrear la institución. Tarea compleja, pero es factible avanzar y lograr algunos cambios.

El curriculum y la didáctica como objetos de estudio: Corresponden a la dimensión más relevante de la institución educativa, la pedagógico-didáctica. El/la director/a debe ser el facilitador del cambio a través de su asesoramiento/acompañamiento. Es fundamental construir acuerdos para revisitar el marco pedagógico curricular, a partir de lo planificado y en trabajo colaborativo. En este contexto complejo y de desigualdad, apelar a lo central, a lo relevante. Nos preguntamos, incluso antes de la pandemia, ¿Cuál es el sentido de seguir enseñando ciertos contenidos? Y tomamos como una oportunidad: la selección de contenidos relevantes, al decir de Mariana Maggio: curriculum minimalista, al decir de Axel Rivas: pasar de un curriculum obligado a un curriculum de sentidos y oportunidades. Seguramente "perderemos" parte de los contenidos de la disciplina, pero ganaremos el deseo de aprender por parte de los estudiantes. El estudiante "solo" en su casa, fortalece la metacognición. Una sugerencia también es, brindar posibilidades de actividades de profundización, con carácter opcional, respetando los intereses. El equipo de gestión debe acompañar a los/as docentes para que se corran de la propuesta de dar tareas y tareas y apelar a la construcción de estrategias didácticas con sentido. Indudablemente los docentes formados en TIC pueden brindar mejores oportunidades de mejora a sus prácticas, pero debemos considerar que la centralidad no está en la herramienta, sino centrarse en una pedagogía sensata, reflexiva y humana. Generar comunidades que entramen redes, o sea las condiciones deseables para que las transformaciones ocurran a través del trabajo en equipo. Hoy se profundiza pensar en sostener la justicia curricular, planificando en función de la diversidad de sujetos y sus circunstancias.

Un gran desafío, la evaluación formativa: podemos considerarlo como un proceso que recoge y valora información relevante acerca del desarrollo de aprendizajes de los

estudiantes. De algún modo permite al estudiante aprender su propio aprendizaje y al docente acompañarlo, a readecuar su mediación en la enseñanza. No solo en este tiempo pandémico es este un desafío, viene desde tiempo una tensión muy fuerte: evaluación-calificación, cuyos criterios determina el propio sistema educativo. Hoy se complejiza aún más porque no hay calificación y la evaluación formativa pasa a ser una política educativa. Algunas preguntas que deben orientar al director/a para acompañar a los docentes ¿Existe coherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación? ¿Generó el equipo de gestión los espacios reflexivos para considerar el proceso de evaluación? ¿Se realiza la devolución de los trabajos a los estudiantes? ¿Se orientó acerca del uso de rúbricas, portafolio (digital o impreso) informe cualitativo individual, otros? ¿Se favorece el proceso de autoevaluación y coevaluación? En un sentido más amplio, una premisa es apelar a la evaluación integral. Poner foco en esto conlleva a una forma muy interesante que es la narrativa escolar. Memorias escolares más significativas para evaluar el sistema educativo en nuestra historia reciente.

Tropiezos, cuestiones que no veíamos, hallazgos, nos brindan la posibilidad de tomar un lugar con voz propia: narrativas singulares y colectivas que dejarán leerse y escucharse. Más allá de las anécdotas de este tiempo singular, estamos construyendo experiencias. La construcción del conocimiento a partir de los acontecimientos que se visibilizan en la realidad, seguramente serán aportes valiosos para la etapa que nos convocará en la vuelta a la presencialidad.

El reencuentro de la vuelta a la presencialidad: las estrategias en este contexto de emergencia constituyen un mapa interesante, un punto de partida probablemente, pero no son suficientes. Habrá adaptaciones, y no deben ser consideradas como una simple vuelta de página. La invitación es: repensar las prácticas, los tiempos, las acreditaciones, para ello apelar no sólo a la racionalidad sino también a la creatividad. No será sencillo juntar los pedazos dispersos y reconstituirlos. Considerando algunas cuestiones de peso, del contexto: lugar de la escuela en la sociedad, la revalorización del rol docente y sus condiciones laborales, rol de las familias, papel del estado y de los gremios, el papel de las tecnologías en distintas dimensiones institucionales, el tránsito por procesos de simultaneidad y no lineales, entonces nos preguntamos ¿Cuál será la nueva institucionalidad que asumirá la escuela? Algunas sugerencias para el director/a: orientar, acompañar, girar el zoom, para trabajar en simultáneo los planos: pedagógico como prioritario, complementado con el sanitario, infraestructura, tiempos, espacios, cuidado emocional y social. En síntesis, rediseñar sentidos y fines de una institución que tiene que ver con la transmisión de la cultura bimodal. Para ello es necesario: fortalecer el profesionalismo colectivo, avanzar en el pasaje de educación remota de emergencia (no esperada) a formación virtual intencional; generar y facilitar las condiciones con gestiones eficaces y articulación con Supervisión; trayectorias particulares para los que no sostuvieron la continuidad pedagógica; recuperación de estudiantes que no regresaron; modificar la ecología del aula (interrelaciones entre todos los elementos); adecuaciones curriculares, considerando tiempo de recuperación de lo abordado a distancia y proyección secuenciada mirando hacia el 2021; resulta fundamental que las actividades presenciales y virtuales constituyan un conjunto sistemático, con estrecha vinculación; continuar fortaleciendo la evaluación formativa, más allá de no dejar de lado las propuestas de acreditación que plantean el Consejo Federal de Educación y el Ministerio de Educación provincial. Ubicándonos en la realidad que nos circunda, traigo una cuestión que deriva de comprender que la institución escuela pertenece al sistema educativo, en consecuencia, su autonomía es relativa, la gestión tiene los límites que plantea el sistema: ¿Las políticas públicas

ministeriales tensionan el interior de las instituciones educativas? Es necesario contar con políticas públicas, ya que ponen en juego la dimensión política y lamentablemente hoy se visualiza una escisión entre el nivel macro y el nivel micro. Circulan algunas contradicciones y muy pocas orientaciones claras para avanzar en este contexto. Sin descuidar que también existen tensiones a nivel de micropolítica, inherentes a la propia cultura institucional. La escuela es una organización que traduce un sistema en situaciones específicas. Las prescripciones, las regulaciones, constituyen el marco, son organizadores de la vida escolar. El trabajo del director/a está centrado en el hacer para enfrentar la realidad, inscripto en una organización con cultura propia. Las prescripciones por definición no dan cuenta de todo, son hipótesis. Hay siempre una brecha entre norma y realidad. El trabajo del director/a es político, está inscripto en las políticas públicas de una época, es artesanal. El trabajo cotidiano muestra una permanente tensión constitutiva, nunca lineal. A partir de los marcos generales, debe crear las condiciones, no solo materiales sino simbólicas. ¿Las políticas públicas, planteadas buscan un cambio profundo en las escuelas? ¿Generan las condiciones para que los directivos puedan gestionar en este tiempo de incertidumbres, de transición? ¿Es posible pensar la intervención en la matriz de la escuela secundaria, desde la perspectiva del sistema? ¿Lograrán movilizar a los actores del sistema hacia procesos de diseños participativos? Sintetizando podemos decir que, en el año 2020, la política educativa provincial en coordinación y acuerdos con la política nacional, (recordemos que el Consejo Federal de Educación asumió un rol ordenador) propone: mantener la continuidad pedagógica y que los estudiantes no pierdan el año escolar. Para que ello se concrete en la práctica, entre otras cuestiones, el Estado debe atender: la ampliación de la infraestructura digital, generar con urgencia nuevos espacios de formación para directivos y docentes, avanzar en normativas sobre educación digital, reivindicación de la especificidad de la tarea docente, tanto en lo que refiere a condiciones laborales como materiales, entre otras. Sin necesidad de rebelarnos, debemos evitar la lógica binaria, no gestionar acríticamente, sino buscar los intersticios, abrir zonas que pongan en movimiento ambos encargos para la posterior toma de decisiones colegiadamente. Es importante hacer oír las voces, entrar en diálogo intra e interinstitucional con supervisores, equipos técnicos, otras escuelas, priorizando siempre el trabajo colaborativo.

Consideraciones finales

Estas aproximaciones que intentan ser un aporte que contribuya a que este tiempo de espera vaya gestando algo nuevo, deben ponerse en diálogo con otras perspectivas, otras miradas emergentes de este mismo momento. Es indispensable que el director/a fortalezca el proyecto educativo de la institución manteniendo cierta autonomía que respete la cultura institucional en el marco de la política educativa pública y así enriquecer procesos pedagógicos, y aprendizajes de los estudiantes, los docentes y la comunidad toda, muy importante para ello revisitar su trabajo, en este contexto huérfano de certezas. En síntesis, articular: pasado-presente-futuro, entender la educación como derecho, construir sentido, contrastar con lo incierto, generar las condiciones, generar la constitución y fortalecimiento de equipos, relevante la función del director como cartógrafo, la cultura pedagógica reflexiva… juntar los retazos dispersos y reconstruirlos, repensar temporalidades, espacios, ser muy creativo. Paulo Freire expresa "Soñar es un acto político necesario", sigamos soñando, no nos paralicemos y abracemos la esperanza de que algunos cambios para lograr la mejora son posibles, actuando con pasión y convicción.

Referencias bibliográficas:

ANIJOVICH, REBECA y CAPELLETTE, GRACIELA (2017). *La evaluación como oportunidad.* Paidós

ARATA, NICOLÁS (2020). *La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. Pensar la educación en tiempos de pandemia.* UNIPE

BLEJMAR, BERNARDO (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan.* Editorial Novedades Educativas

CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de pandemia de Covid-19-* Editorial Cepal Unesco

Diálogos de *La Techné Educativa*. En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ (recuperado el 23 de febrero de 2023)

DUSSEL, INÉS, FERRANTE, PATRICIA y PULFER, DARÍO (comp.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia.* Editorial UNIPE.

FREIRE, PAULO (1990). *Pedagogía de la Esperanza.* Universidad Siglo Veintiuno

LARROSA, JORGE y SKLIAR, CARLOS (2009). *Experiencia y alteridad en Educación.* Homo Sapiens

MAGGIO, MARIANA (2020). *Reinventar la escuela: un devenir colectivo.* Eutopía. https://youtube.be/hze3RwSsrX8

MORIN, EDGAR (1990). *Introducción al pensamiento complejo.* Editorial Gedisa

RIVAS, AXEL (2020) *Pedagogía de la excepción ¿Cómo educar en la pandemia?* Universidad San Andrés.

Lazo social, pandemia y después[62]

Mgtra. Raquel Gioffredo[63]
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Tecnológica Nacional Regional Rosario
(Argentina)

Escrito producto del trabajo de la Techné Educativa en el diálogo del día 29 de setiembre de 2020, ha sido publicado como presentación del dossier: "Educación y Lazo social" de la Revista Científica Educ@cao -ISSN 2526-8716- Sao Pablo. Brasil. v.6, N° 10, 2021.

Introducción

Vamos a tomar un texto escrito por Freud en 1929, "Malestar en la cultura". A este ensayo, se lo reconoce como una de las obras más relevantes del área de la Psicología social y se lo considera uno de los textos más críticos y más influyentes del siglo XX en las Ciencias Sociales. Tomaremos brevemente dos puntos.

El primer punto se refiere aquella magnífica pregunta que Freud se formuló e intentó responder, es la que trata las razones para comprender porqué al humano le cuesta tanto ser feliz, porqué la felicidad no es alcanzable como estado permanente. Nos dice: ¿Qué quiere el hombre? Responde: El hombre quiere ser feliz. Quiere la satisfacción de sus necesidades acumuladas que le generan las tensiones, pero ocurre que cuando estas tensiones se resuelven se viven solamente como estados temporarios, por lo tanto, podemos decir que no hay la tan soñada felicidad.

Además, afirma que los humanos para conseguir esta felicidad tratamos de escapar del sufrimiento, pero es inútil ya que en realidad el sufrimiento nos amenaza permanentemente. Entonces se

62 Texto presentado en *Diálogos de la Techné Educativa* el 29 de septiembre de 2020.

63 Magister en Docencia Universitaria –(UTN) - Especialista en Docencia Universitaria (UTN)
Tutor virtual humanizador en el paradigma "affective e-learning". Grupo TEIS Universidad de Granada-España) y FCEIA- UTN Facultad Regional Rosario - Psicóloga (UNR). Profesora de Psicopedagogía –I. S. P. Nuestra Señora del Huerto de Rosario. Ex Directora y Coordinadora Pedagógica de las Carreras: Maestría y Especialización en Docencia Universitaria – (UTN). Ex Rectora y Docente de Nivel Superior- Escuela Normal Superior N° 2 "*Juan María Gutiérrez*" Provincial N ° 35 de Rosario. Docente de seminarios de Posgrados en UNR y UTN FRro. Miembro de Comisión Académica de Carreras de Posgrado UNR- UTN. FRro. Miembro de La Techné Educativa Asociación Civil Sin Fin de Lucro.

pregunta cuáles son las fuentes de sufrimiento que vencen nuestra omnipotencia y nos acompañan toda la vida. Esas fuentes son: la caducidad y deterioro natural de nuestro cuerpo, la acción implacable de la fuerza de la naturaleza, en parte ingobernable, imposible de modificar, que llega a encarnizarse con nosotros con fuerzas destructoras y en tercer lugar la insuficiente disponibilidad de recursos naturales propios que nos permitan abordar las relaciones con otros seres humanos.

El segundo punto que quiero destacar se refiere a que el sujeto freudiano se aleja de aquel estereotipo pensado, soñado, idealizado, como el hombre todo bueno, hecho todo de amor, lleno de nobles intenciones, que solo quiere el bien para sí y para los demás. Freud se encarga de desbaratar esta ilusión cuando trabaja sobre las vicisitudes de las exigencias pulsionales y las restricciones que le impone la cultura. Se refiere a las pulsiones amorosas y a las hostiles, se trata del par AMOR-ODIO. Nos dice que el humano paga un precio para pertenecer a la cultura, llama a esto renunciamiento cultural, este renunciamiento es el precio que se debe pagar para ser hombre y diferenciarse del animal y del hombre primitivo**,** a cambio obtiene protección y resguardo de la cultura.

Vemos entonces que son las instituciones producto de la cultura las que alojan y unen a los humanos entre sí. La familia y la educación aparecen como estrategias provenientes de la cultura, necesariamente ordenadoras y educadoras, luego el derecho. El derecho es la construcción social encargada de regular las relaciones de los hombres entre sí, a través de la Ley. Podemos decir entonces que la manifestación de la hostilidad humana-ODIO es el mayor obstáculo con el que tropieza la cultura.

De todos modos, que el sujeto no sea el individuo permite que bajo determinadas circunstancias se pueda modificar a través del significante o los efectos de sentido.

Es el lenguaje el que tiene esencialmente por función identificar al sujeto, es el lenguaje el que hace al sujeto. Solo este efecto de identificación le permitirá contarse en el orden simbólico, situándose como parlante, mortal y sexuado, las tres condiciones de la existencia humana.

El lazo social se precipita por el simple hecho del lenguaje, el discurso en tanto se dirige al otro hace lazo. Lazo social quiere decir que el sujeto no está solo, que el sujeto nace y vive en el campo del Otro, la cultura. Cada uno de los discursos, según su forma de dirigirse al otro, define el lazo social. Tenemos en cuenta que la sociedad está fragmentada en diversos lazos sociales y que la forma de vida democrática en una sociedad la que autoriza la pluralidad del lazo social.

Romina Kasman, delegada regional de la UNESCO, en un artículo titulado "La educación es vital para la cultura democrática y de paz" escrito con motivo de la celebración del Día Internacional de la Democracia, el 15 de setiembre pasado, nos dice que "Para educar en la participación democrática es clave generar oportunidades de acceso al conocimiento, pero también de aplicación del aprendizaje para ir construyendo experiencias propias.

Porque **la construcción de la democracia es un acto cotidiano de aprendizaje colectivo y social** el que se realiza necesariamente disintiendo y resolviendo pacíficamente esos disensos, trazando puentes de consensos y acuerdos con las otras personas".

La pandemia que nos llegó tan inesperadamente, con tanta hostilidad, portadora de una angustiante incertidumbre, ha involucrado a todos los países de la tierra dejando al descubierto sus conflictos, sus recursos y sus miserias de toda índole, al mismo tiempo podemos decir que nos igualó a los humanos quitándonos todo resguardo y predecibilidad. Hoy padecemos sus efectos con sufrimiento y cansancio ya que nos afecta el cuerpo, se nos impone brutalmente amenazándonos de

enfermedad y muerte y nos muestra nuestra incapacidad natural como sociedad para construir estrategias de protección consensuadas, nos divide y profundiza los riesgos y el desamparo.

Nos deja una marca temporal por la cual todo es y será antes, durante y después de la pandemia, miedos, riesgos, incertidumbre, enfermedad, contagios, pérdidas, conflictos, angustia, duelos… caracterizan esta época que arrasa con muchas vidas y con una estructura productiva-laboral que deja al desnudo un fuerte debilitamiento social-político-ético-económico en muchos países.

Los niños, niñas, jóvenes y adultos con los que nos encontraremos luego que pase esto, no serán los mismos, estarán y estaremos todos atravesados por esta situación y por este sufrimiento, muchos sin poder manifestarlo, llevando su peso en silencio por no encontrar palabras, otros con síntomas nuevos y cada uno como pueda sobrellevará este triste tiempo. Tuvimos que aprender a no ir a la escuela, a retirarnos de las aulas … ¿cómo volvemos a habitarlas? Tendremos que aprender de nuevo a ir a la escuela, a una escuela que va a ser diferente. Los tiempos lógicos de percibir, comprender y concluir nos llevarán a reflexionar e inventar nuevas respuestas y nuevas soluciones.

Desarrollo

Karina Kaplan plantea que el trabajo de los adultos ha sido un ordenador de la vida social, pero que hoy este ordenador se ve afectado por efecto de la pandemia, mientras que la escuela está pudiendo sostener más su función, cambiando para adecuarse en poco tiempo, tomando nuevas estrategias como las clases virtuales, la organización de actividades, uso de cuadernillos, uso de la radio, la tv aporta también diariamente con el canal Encuentro y la tv pública, estas maneras de estar presente, se fueron convirtiendo en modos de sostén del lazo con los niños, niñas, jóvenes y con las familias, las que en este caso muchas veces prácticamente tuvieron que participar de las actividades del aula, motivo por el cual la función del docente, en general, se ha visto muy valorada como sostén del proceso educativo y de los lazos que el mismo proceso genera para un vasto sector de la sociedad. La virtualidad, por su parte, ha posibilitado enormemente y seguirá posibilitando, permitiendo contactos de los distintos actores de la educación.

Vamos a reconocer que la escuela es una gran constructora del lazo social, y el aula es un territorio de encuentros, con horizontes de igualación. Vale enfatizar también que la escuela se ha interesado por el sufrimiento social, se ocupa de mil modos de ayudar a tramitar duelos, pérdidas, heridas sociales, desde ese lugar participa de la construcción del destino social de muchos estudiantes, contamos entonces con este supuesto básico que consiste en querer sacarlos adelante.

Educamos fundamentalmente con el amor, la palabra y la transferencia de trabajo, generadoras netas del lazo social. A partir de este marco, los docentes tenemos la función de abrir las ventanas del mundo, para posibilitar que los estudiantes construyan su propio encuentro con la cultura.

Por eso la escuela es siempre un proyecto edagógico/político/ético/social, que va mucho más allá de los diseños curriculares de cada época. La educación problematizadora, transformadora y emancipadora del maestro Paulo Freire nos orienta en esa dirección, teniendo en cuenta el vínculo dialéctico entre educación, democracia y el interés por la inclusión.

Cuando volvamos a habitar las aulas nos vamos a tener que enfrentar con muchas situaciones de cambios, pérdidas, duelos…primero tendremos que recibir y alojar a los niños, niñas y jóvenes, preguntándoles ¿Cómo están? y escucharlos, darle lugar a sus relatos, para que pongan en palabras algo de ese sufrimiento, acerca de cómo vivieron los riesgos, cómo transitaron el miedo a la muerte, a la enfermedad … dando un marco de contención vivificante, capitalizando lo que nos pasó, sin negarlo

y dándole valor a lo vivido. La palabra del docente será así un fuerte aliento como parte del proceso de filiación social, incluyendo historias, para que cada uno pueda encontrar su propia respuesta, su propio lugar, se ubique en su historia, y participe de nuestra historia.

Tomando la pedagogía crítica-reflexiva que se centra en el sujeto humano, su acción y su papel transformador en la sociedad; en palabras de Paulo Freire, se entiende como «el papel de los hombres en el mundo y con el mundo, como seres de la transformación y no de la adaptación» Ranciere en "El espectador emancipado" plantea que para que las prácticas sean de emancipación, se requiere de aventura intelectual. Por esto nuestra pedagogía estará centrada en la Pedagogía de la pregunta, la Pedagogía del diálogo y la Pedagogía de la sensibilidad Y agregaría LA Pedagogía de la Tierra, nuestra gran casa.

Un docente sensible podrá atender a los fuertes condicionantes sociales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje actual entendiendo que el vínculo pedagógico hoy tiene que ser pedagógico-afectivo haciendo un seguimiento de quienes se desvincularon, buscando fortalecer las transiciones educativas, dando prioridad a los que más necesitan.

Resultaría interesante partir, más que de un diagnóstico, con una pregunta: ¿Qué hemos aprendido en este tiempo estudiantes y docentes? ¿Cuáles son las diferentes formas de enseñar y aprender que fuimos encontrando en este tramo? Con la pregunta recuperamos acá el deseo de enseñar y el deseo de aprender, qué deseo promueve el docente en este momento… ¿. qué deseo está en el acto pedagógico de hoy? El Sistema Educativo debe repensar también su función en esta línea y de allí tendrían que partir las políticas públicas que comprendan la realidad actual. Todo esto es un gran aprendizaje colectivo, que no se interrumpe por volver a la escuela, todo lo contrario, volver a la escuela es tomar un compromiso con lo nuevo, avanzar con la incertidumbre, pensar en una escuela distinta, con una mirada creativa, es necesario que en las escuelas se puedan hacer historia con las experiencias vividas. Se requiere que las políticas educativas también reconozcan las trayectorias reales más que las ideales. Hoy necesitamos la flexibilidad del currículum, necesitamos un currículum significativo, funcional y contextualizado, que propicie el diálogo y el ensamble de saberes, que organice la articulación de asignaturas que tradicionalmente se han abordado como compartimientos estancos atendiendo a la complejidad y al caos del mundo.

En "Reinventar el vínculo educativo" Violeta Nuñez plantea que es fundamental que esto no nos sea indiferente. El acto educativo consiste en que el educador traspase su verdadero interés por las claves de acceso al mundo, a la actualidad del mundo. Hoy es preciso reinventar la escuela desde la perspectiva del entramado colectivo, lo que va a depender del potencial creativo de cada docente y de los directivos, es importante que podamos hacer una mirada creadora no de una realidad sino de las realidades y que la interpretación de las mismas pueda trascender la pandemia.

Recordamos que Herbart sostenía que el vínculo educativo se constituye como triangularidad abierta con el otro y con el saber, que la clave del trabajo educativo se produce en la medida que el educador esté interesado por la cultura, ya que de este modo promueve en el sujeto un vínculo en relación con esta, motivo por el cual el educador no puede abdicar de su responsabilidad de educar. Siguiendo esta línea y para fortalecer la construcción de lazos sociales creo que una buena estrategia sería propiciar un clima contenedor dentro del aula, donde cada uno tenga algo para decir y aportar, Habría que tejer con eso, se podría ir trabajando la convivencia dentro del aula, la que se construye a diario.

Para ello vamos a tomar la "Parábola de los puercoespines", de Shopenhauer, citada por Freud: "Un

grupo de puercoespines se apiñaban en un frío día de invierno para evitar congelarse calentándose mutuamente. Sin embargo, pronto comenzaron a sentir unos las púas de otros, lo cual les hizo volver a alejarse. Cuando la necesidad de calentarse los llevó a acercarse otra vez, se repitió aquel segundo mal; de modo que anduvieron de acá para allá entre ambos sufrimientos hasta que encontraron una distancia mediana en la que pudieran resistir mejor". A través de esta parábola vemos que la distancia óptima saludable entre los seres humanos, ni muy lejos, ni muy cerca, es un equilibrio que se construye día a día. Motivo por el cual la escuela es un excelente espacio para que se construyan estos aprendizajes.

Consideraciones finales

Para trabajar la convivencia podrían ser buenos disparadores las preguntas ¿cómo queremos estar aquí?, ¿cómo queremos ser aquí?, ¿cómo queremos vivir aquí?, ¿cómo no queremos ser tratados?, ¿cómo nos gustaría ser tratados por los demás?, ¿cómo queremos ser tratados por los demás?

Vivir-ser-estar- son ejes que hacen circular nuestra palabra, nos permiten tener una escucha activa, apreciar las similitudes, aceptar las diferencias, debatir, elegir opciones y construir entre todos, genera confianza, es darle sentido a la palabra, al compromiso con la palabra de uno y a la del otro, sostiene el nosotros, construyendo compromiso social y ciudadanía. A un costado quedan el maltrato, la violencia, el insulto, el bullying, la burla, la discriminación … Esto sería el renunciamiento cultural al que nos referíamos al principio, renunciamiento a los modos hostiles del trato con los otros, lo que requiere de una operación psíquica saludable y del consentimiento del sujeto y que tiene como efecto la construcción de la responsabilidad individual y social, fundamentales para la vida social en paz.

El aprendizaje cooperativo-colaborativo tiene un lugar preponderante en estas experiencias trabajando con problemas o bien con proyectos y propiciando una comunicación horizontal, se construye así un saber que es cosecha propia de los estudiantes, mediatizados por los docentes, que resulta de una interpretación de cómo construir y sostener el lazo social desde cada uno y entre ellos. Se crea un nuevo lazo, luego vendrán la redacción de las conclusiones, con grandes carteles en las paredes, bien visibles, en los cuales consten los acuerdos dentro del aula, construyendo a diario un pacto de convivencia simple y claro, que se irá enriqueciendo con el tiempo, en la medida que sea conveniente o necesario.

Una vez afianzado el pacto, se puede proponer como un hacer entre todos, en el nivel. Tenemos en cuenta que es en las polis donde el lazo social y el pacto se efectúan. La convivencia se construye todos los días mientras se transita, los lazos que sean consecuencia de este trabajo dan lugar a un colectivo anudado y reflexivo, pero no masificado. Desde la perspectiva de la ética y para terminar podemos decir que con la lógica de las buenas intenciones no basta, para apostar a la vida en democracia y en paz tenemos que sostener una ética de las consecuencias, nuestro futuro depende de lo que hagamos con esto, por lo cual nos tenemos que hacer cargo desde cada uno y desde la sociedad toda.

Referencias bibliográficas

APARICI, ROBERTO y GARCIA MARIN, DAVID (2018). "La otra educación". *Pedagogías críticas*. UNED Editorial.

FREIRE, PAULO (1970) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos aires. Siglo XXI. (4ta.edición)

FREUD, SIGMUND (1939) "El malestar en la cultura" (1929-1930) en *Obras completas*, tomo III, Madrid. Editorial Biblioteca Nueva.

GIOFFREDO, RAQUEL (2009) "Posición subjetiva del docente. Una investigación sobre los efectos de los

estudios de postgrados". Buenos Aires. Comunidad virtual Russell.

KAPLAN, KARINA (2019). "La inclusión como posibilidad" https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-del-sur/p.

KASMAN, ROMINA (2020). "La educación es vital" en *Diario El mercurio* digital https://diario.elmercuriodigital.es/2020/09/romina-kasman-la-educación-es-vital.html UNESCO.

NUÑEZ, VIOLETA (2002). "Reinventar el vínculo educativo" en *El Niño* N°10, Revista del Instituto del campo freudiano. Buenos Aires. Paidós.

RANCIÉRE, JACQUES (2010). *El espectador emancipado.* Buenos Aires. Manantial.

Los itinerarios escolares inclusivos y la virtualidad[64]

Mgtra. María Alejandra Troffe[65]
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Introducción

En el mes de septiembre del año 2020, fui convocada para participar en los Diálogos de La Techné Educativa con una ponencia. Un espacio gestado y liderado por la Dra. Susana Copertari, a pedido de un grupo de Docentes Autoconvocados de la provincia de Santa Fe ante las demandas de la crisis pandémica mundial Covid 19" y la imperiosa necesidad de formación en la modalidad a distancia para enseñar por entornos virtuales.

Esta ponencia es resultado de la tesina de licenciatura en Ciencias de la Educación (UNR) sobre la utilización de los tiempos y espacios escolares. Esta línea de investigación fue antecedente fundamental para mi tesis de Maestría. Se trata entonces de abordar la enseñanza interdisciplinaria desde la perspectiva de una escuela inclusiva, por un lado, y de las formas en que pueden ser pensados estos itinerarios inclusivos en una escuela donde la virtualidad pasa a ser la forma predominante de la organización escolar y, por el otro, el contexto de pandemia de Covid- 19.

Esta pandemia que comenzó en marzo del 2020 con más fuerza en Argentina nos interpela a como docentes para pensar nuevos formatos escolares.

La ponencia a mi cargo tuvo como objetivo socializar de manera sintética algunos tramos sobre los aspectos principales de mi investigación, la que fue publicada en formato libro en el año 2018 por la Editorial Laborde. Está investigación fue realizada en escuelas primarias "ladrilladas" característica de las escuelas presenciales. La misma demuestra que los tiempos y espacios escolares pueden ser flexibles, graduados y reversibles, para quebrar la rigidez de las formas escolares graduadas, posibilita que la estructura escolar se adapte a los diferentes estilos de aprendizaje de los niños/as. En una segunda parte de este escrito, me voy a detener en algunas consideraciones finales sobre los itinerarios inclusivos en una escuela virtual, en pleno contexto de pandemia.

DESARROLLO

Desde mi formación en Filosofía puedo pensar el movimiento como una categoría inherente a los procesos vitales

---

64 Texto presentado en *Diálogos de la Techné Educativa* el 29 de septiembre de 2020.

65 Magister y Especialista en Docencia Universitaria UTN San Nicolás. Licenciada en Ciencias de la Educación (FHyA UNR). Profesora en Filosofía, Psicología-Pedagogía. (IES 127). Doctoranda en Educación (FHyA) UNR. Se ha desempeñado como Profesora de Grado Universitario, FHyA. UNR en la, Carrera Ciencias de la Educación. Área de las Instituciones Educativas, profesora en terciario y nivel secundario. Orientadora Educativa en escuelas primarias y secundarias. Autora del libro: "*La escuela Reversible. Relato de una praxis innovadora*". Argentina. Ed: Laborde y Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. UNR. Actualmente es Conferencista y participa de eventos científico-académicos en universidades e instituciones nacionales e internacionales.

en todas sus dimensiones: biológica, física y humana.

Teniendo en cuenta el pensamiento de Deleuze (1968), puedo inferir que el movimiento es una fuerza que rompe con lo igual, con la repetición. En contextos educativos complejos, la realidad humano-educativa se caracteriza por la repetición de modelos que han llevado a la clonación de una escuela sin movimiento, con la concreción de "tiempos-espacios" escolares rígidos, que han anulado la potencia de las singularidades en lo universal repetitivo de las formas escolares.

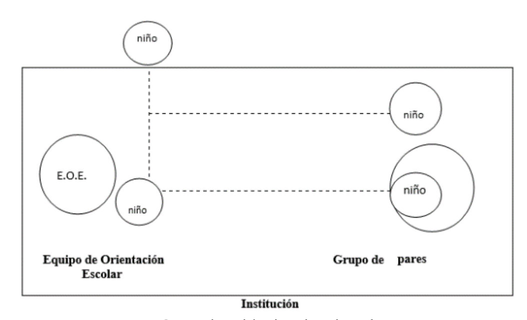
Desde el año 1996, mis primeras investigaciones en lo escolar se han focalizado en la posibilidad de instituir en las escuelas primarias, un espacio-tiempo áulico graduado, pero en continuo movimiento, que quiebra la rigidez de las aulas cerradas y quietas a una forma de espacio-tiempo áulico reversible, en continuo movimiento. Las experiencias piloto e intervenciones praxiológicas, en el amplio campo de las escuelas primarias de nuestro país durante mi práctica docente en distintas escuelas y como profesora en la Universidad. Prácticas que han llevado a la realización de exitosas experiencias innovadoras en "espacios-espacios" escolares, las cuales han sido parte de la investigación y del libro publicado como "*La escuela reversible". Relato de una praxis innovadora*" (TROFFE, MA, 2018). Obra premiada por el Senado de la provincia de Buenos Aires, Argentina, como de interés legislativo y cultural. En el marco teórico de esta investigación, iniciada en el año 1996, es importante mencionar los enfoques institucionales, principalmente los que tienen que ver con el análisis institucional de las escuelas, los cuales han posibilitado la producción praxiológica y la construcción de categorías teóricas en relación con el tema, tanto en aquellos años de inicio de mi praxis, como en la actualidad.

El movimiento reversible se refiere, en primera instancia, a la posibilidad de pensar los espacios-tiempos áulicos abiertos y flexibles, en el que los niños/as pueden circular conforme a una mayor flexibilidad, en relación con las necesidades que requieren los momentos de producción de conocimientos y de inserción en el ámbito escolar demandado por los alumnos. Esto significa que, si un niño está cursando un cuarto año sin estar aun totalmente alfabetizado, puede salir del aula e ingresar a otra aula donde se encuentre su momento de producción, por ejemplo, un segundo año. Esto sería, luego de permanecer junto a la Orientadora Educativa, que puede ser una Psicóloga, Docente Integradora o cualquier personal de la escuela que pueda sostener este itinerario junto al niño, (acordado este acompañamiento con el grupo de investigación) el alumno regresará a su año base (el adulto que acompañe al alumno/a en estos movimientos reversibles lo he denominado desde los inicios de mi investigación Pedagogo Inclusivo). Este itinerario reversible que realiza el niño/a, ya sea dos horas por día o tres veces por semana, según decida el equipo de investigación, de acuerdo a la singularidad del niño/a, es determinante en la apropiación, por parte del alumno/a, de un lugar positivo en la institución escolar, de romper con un espacio-tiempo escolar rígido que lo habría situado en un no poder, comenzando a construir un lugar de "poder" y apropiación de los aprendizajes escolares, ya que, en el tiempo de tres meses promedio de realizar este movimiento reversible, los alumnos/as que han atravesado esta experiencia comenzaron a producir conocimientos escolares en su año base, sin la necesidad de pensar en repitencias. La repitencia escolar es el resultado de un espacio-tiempo áulico rígido y cerrado, que impide el movimiento plasmado en itinerarios reversibles. Estos posibilitan que la estructura escolar se mueva en beneficio de la singularidad de los estilos de aprendizaje de cada niño/a.

Con respecto a esta tensión en las organizaciones escolares entre lo universal y lo singular, expreso en mis investigaciones: *"(…)* La gran herencia

Comeniana de homegeneizar, enseñando todo a todos en el mismo tiempo y lugar, se quiebra ante los movimientos en itinerarios reversibles (…)" (TROFFE, 2018)

Diagrama de los lugares que transita el niño antes de la propuesta de movimientos reversibles

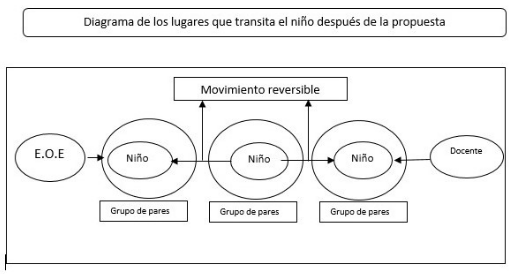


Organización institucional
Fuente: Libro TROFFE, M.A. (2018) *La escuela Reversible. Relato de una* praxis *innovadora*, Editorial Laborde, p. 68.
(Gráfica elaboración propia de la autora)

En este diagrama podemos observar al escolar en un aula rígida, donde el único movimiento que se concreta, ante las dificultades singulares es desde el aula hacia el Equipo de Orientación Escolar o cualquier profesional que da un diagnóstico sobre el niño/a y, desde ahí, generalmente se produce la expulsión-exclusión hacia el afuera de la organización escolar.

En el diagrama siguiente podemos observar la dinámica de los "espacios-tiempos" áulicos reversibles en la estructura escolar.

Diagrama de los lugares que transita el niño después de la propuesta



Organización institucional.
Fuente: Libro TROFFE, M. A. (2018) *La escuela Reversible. Relato de una praxis innovadora*, Ed. Laborde, p. 68. (Imagen elaboración propia de la autora).

En este diagrama podemos observar el movimiento reversible del niño/a por los espacios-tiempos áulicos, en los cuales el equipo docente e investigadores (Pedagogo Inclusivo) acompañan al alumno/a en su singular trayecto itinerante por la estructura escolar graduada.

Esta propuesta innovadora que pone en movimiento continuo los "espacios-tiempos" escolares, quiebra la tendencia rigidizante de los mismos y demuestra que los "tiempos y espacios" áulicos reversibles pueden continuar siendo graduados, pero en una dinámica flexible que acompaña en continuo movimiento la singularidad de los estilos de aprendizaje de cada niño/a. También es muy interesante en esta línea de investigación la colaboración entre docentes de aulas implicadas en el movimiento reversible, ya que posiciona a los docentes a acordar contenidos a trabajar en las horas de reversibilidad, con el apoyo de los investigadores o personal de la escuela a cargo de estas horas de movimiento escolar.

Con la implementación de la escuela reversible podemos observar que el espacio que constituye el rol de orientador educativo, psicólogo o cualquier personal de la escuela, que pueda acompañar esta propuesta, sufre una ruptura con la repetición de acciones que hacen a los roles desempeñados. En la escuela reversible ya no hablamos solo de derivaciones del niño/a a tratamientos extrainstitucionales que, muchas veces, terminan en la expulsión del alumno, sino que estos profesionales de la educación acompañan al niño/a y a los docentes en esta estructura escolar flexible reversible, además del apoyo de los profesionales o instituciones que intervienen desde el afuera de la organización escolar.

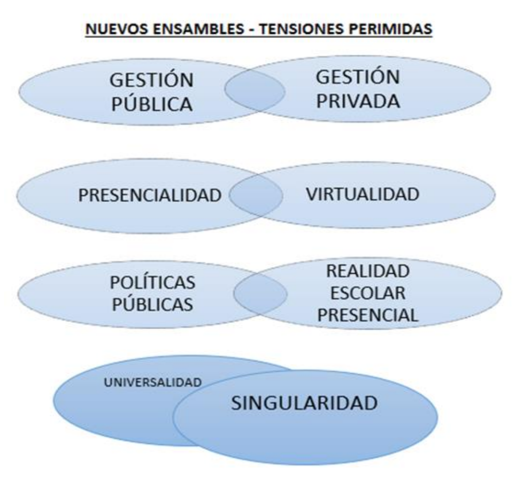
Considerando el tema de los roles desempeñados, expreso, en mis investigaciones, que el rol docente debe ser pensado como un lugar institucional doblemente determinado. Por un lado, la historia subjetiva del docente, por otro lado, la historia institucional con respecto

a ese rol docente. En toda organización existe una tendencia a la repetición, a conservar lo instituido. Esta tendencia puede ser disminuida por la fuerza antropológica -entendida como una fuerza inherente a la naturaleza humana- de apropiarse del acto de trabajo y su poder social. De esta manera, según Mendel, G. (1994), el docente puede romper con la cadena de expropiación del poder social de su acto de trabajo y, de esta manera, manifestar su subjetividad, posibilitando una innovación.

Volviendo al tema de los roles desempeñados, considerando la conceptualización de Berger y Luckman (1989), es en el desempeño de los roles donde puede surgir lo diferente y evitar la repetición.

Consideraciones finales

Para finalizar voy a presentar un cuadro con los nuevos ensambles interinstitucionales que deben comenzar a pensarse en una actualidad donde la pandemia nos ha interpelado para pensar en formas alternativas referidas a los tiempos y espacios institucionales áulicos, no solo en el adentro de las organizaciones, sino en los ensambles necesarios, en una época en la que la crisis hizo ruptura y nos invita, sin tregua, a reinventar la escuela. (diapositiva presentada en los diálogos de La Techné Educativa àra ilustrar la presente exposición. (29 de septiembre, 2020).



Fuente: Elaboración propia: Troffe, M. A., (2018).

Es muy importante aclarar que existe una gran diferencia en los itinerarios escolares inclusivos en la escuela presencial, como lo es en la propuesta de la Escuela Reversible y cómo deben plantearse los itinerarios escolares inclusivos en la virtualidad. Además de los ensambles necesarios para pensar una nueva escuela, es preciso aclarar que, en la escuela presencial, los itinerarios inclusivos comienzan con la llegada del niño/a y familia a la escuela. En la enseñanza virtual el docente y la escuela realizan un itinerario al revés, hacia la familia y el niño/a. Esta gran diferencia en la dinámica del itinerario inicial es fundamental para pensar una escuela ladrillada o una virtual. En la virtualidad el docente itinera hacia el niño/a y familia, entra a la organización familiar de cada niño/a y debe lidiar con la singularidad de cada organización familiar. La figura del Pedagogo Inclusivo en la virtualidad es tan importante como en la escuela presencial o ladrillada, ya que éste (PI) acompañará al docente en esa entrada a cada organización familiar y realizará junto a los niños/as itinerarios que posibiliten los niveles de producción y su lugar positivo (de contención y empatía) en la familia, a través del éxito en los aprendizajes escolares.

En el contexto de pandemia que se ha instalado como una amenaza para el futuro, es inminente seguir pensando los itinerarios inclusivos virtuales, teniendo en cuenta esta gran diferencia dinámica con los itinerarios inclusivos en una escuela ladrillada. Para lograr itinerarios inclusivos en una escuela virtual, es inminente provocar los ensambles citados en el cuadro de referencia ya que los mismos constituyen el basamento para seguir pensando una escuela inclusiva y de excelencia, tanto virtual como ladrillada.

Si bien las investigaciones realizadas en escuelas presenciales o ladrilladas, durante mi praxis docente, constituyen uno de los principales antecedentes para pensar la dinámica de los itinerarios en la virtualidad, es imprescindible continuar pensando los nuevos ensambles

necesarios en una época de crisis, donde la creatividad y solidaridad son pilares básicos. En estos nuevos ensambles es donde se hace posible seguir pensando itinerarios virtuales cada vez más inclusivos.

La pandemia interpela a anclar realidades y construir ensambles que garanticen una escuela inclusiva y de excelencia en la actual coyuntura, como en futuros contextos turbulentos.

Referencias Bibliográficas

BERGER, PETER Y LUCKMANN, THOMAS (1989*) La construcción social de la realidad.* Buenos Aires. Ed: Amorrortu

DELEUZE, GILLES (1968) Diferencia y repetición. París, Francia: Amorrortu.

ESCOLANO, AGUSTÍN (2000) *Tiempos y espacios para la escuela*. Buenos Aires, Argentina. Ed: Biblioteca nueva alianza.

DIÁLOGOS DE LA TECHNÉ EDUCATIVA (29-09-2020). TROFFE, MARÍA ALEJANDRA Itinerarios Escolares, Lazo Social y Gestión Escolar en Pandemia. Recuperado, 15 de abril de 2023. En: https://www.latechneeducativa.com.ar/

MENDEL, GÈRARD (1993) *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires, Argentina. Ed: Paidós.

TROFFE, MA. ALEJANDRA (2018) *La escuela reversible. Relato de una praxis innovadora.* Rosario, Argentina. Ed: Laborde editores.

TROFFE, MA. ALEJANDRA (2013) "El encuentro de las diferencias. La escuela más allá de las fronteras del aula". Proyecto de investigación. Foro de investigaciones educativas. Escuela Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes.

CAPÍTULO 14

Ni poetas muertos ni Merlí[66]

Prof. Claudio Delmaschio[67]
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Introducción

En estas últimas épocas, la producción audiovisual ha sido preponderante en cuanto a la circulación de lo que podrían llamarse bienes artístico-culturales. Específicamente el cine, y ahora las series, han tratado de cubrir un espacio en el que la ficción demanda una contribución bastante presente de la cotidianeidad, de la crítica social, de la propaganda a fin de verosimilizar sus realizaciones.

Uno de los temas que ha sido altamente convocante es el que incluye a docentes y alumnos en relaciones escolares particulares, en donde la trama es, a veces, más interesante que el argumento y que su mayor atractivo está en la familiaridad que el público puede experimentar con alguna parte o situación o personaje del film.

Todas estas películas y series (se haría extenso mencionarlas) son pasibles de diferentes lecturas: por un lado, una narración casi épica por las condiciones de trabajo, el contexto socio-económico de los alumnos, el desentendimiento de las autoridades por la mantención de la escuela, las demandas familiares de los alumnos y las atormentadas vidas de los profesores configuran un relato en el que el esfuerzo, el diálogo la comprensión y, muchas veces, alguna desgracia personal, hacen que se produzca la peripecia y la anagnórisis que restablezcan una relación superadora entre los afectados.

Desde la primera que vi, "Al maestro con cariño" hasta la última, ya en

[66] Texto presentado en *La Techné Educativa* el 6 de octubre de 2020.

[67] Profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras por la Universidad Nacional de Rosario.
Profesor en el Profesorado, Licenciatura y Traductorado en Portugués de la Escuela de Lenguas de la Fac. de Humanidades y Artes de la U.N.R. Exdocente del Profesorado de Lengua y Literatura y el Traductorado de Inglés del IES Nº 28 de Rosario. Secretario del Centro de Estudios Españoles de la Fac. de Humanidades y Artes de la UNR. Miembro Activo de La Techné Educativa Asociación Civil Sin Fin de Lucro.

formato de serie, "Rita", de uno o de otro modo, asumiendo algún tipo de ofrenda (sacrificio, renunciación, rechazo de mejores oportunidades, etc.), el profesor se ensalza hasta un altar virtual y desde su altura magnificente, mira, como puede, el resultado de su obra.

Otra lectura es la que hacemos intentando hacer del film un recurso didáctico. Desde allí no hacemos más que enumerar una serie de cuestiones disciplinares, ideológicas, estéticas o bien las características del protagonista despierta una adhesión irrestricta. Todos queremos ser Robin Willams (¡"Oh, Captain, ¡my Captain!" en directa alusión a Walt Whitman) o Francesc Orellá (el inefable Merlí).

Recuerdo que cuando llegaba un docente a la sala de profesores esgrimiendo el VHS de La *sociedad de los poetas muertos* y pidiendo que no le ocuparan el televisor o proyector, yo lo miraba con cara de nada y le deseaba que alguna vez le tocara un curso como ese de la película. Allí se planteaba un clima de opresión que es pretendidamente desarticulado por un docente especial, un profesor que los hacía romper las hojas de los manuales para que fueran ellos los que relevaran la experiencia de la lectura (según la propia concepción de poesía del docente), les pedía que se pararan sobre el escritorio para poder ver el mundo con otra perspectiva, pero nunca les hizo notar las consecuencias de esa autonomía, de la responsabilidad que implica romper un molde, del costo de vivir en una sociedad que no está dispuesta a admitir que se priorice la singularidad. El precio es el suicidio de uno de los alumnos y el despido del docente. El sistema parecería que se había vuelto a establecer, pero los alumnos se pararon sobre los bancos cuando lo vieron partir, lo saludaron … y vuelven a los manuales.

Lo ven irse desde otro lugar, pero no pueden evitar que se vaya. La realidad sigue siendo la misma, nada cambia, solo la mirada. Algunos pueden pensar que ya es algo, pero ciertamente, un modo de ver sin la opción de hacer no cambia nada, es resignación lo que se da y no resignificación que es lo esperable.

Se han convertido en un grupo de alumnos que "creen" que las cosas son según las miramos, pero esa creencia es un modo de resignación que no se diferencia mucho del gatopardismo.

La clave, paradójicamente, es uno de los llamados *locus* de poesía clásica: **carpe diem**, *locus amoenus, beatus ille, tempus fugit*. Lugares comunes, tópicos de una poesía y una literatura que brillaron en momentos de una plaga tan nefasta como la peste negra a mediados de 1300. (No olvidar que se está gestando el Renacimiento).

Yo decía antes que deseaba que a mis colegas les tocara un curso así. Un curso que pretendiera ver desde otro lugar, ¿hasta dónde estaríamos dispuestos a soportar un grupo así?

Merlí es otra historia. Un sujeto que se esfuerza por ingresar a un instituto secundario de Barcelona y que, de pronto, se manifiesta como el único portavoz de las verdades trascendentes. No solo evidencia una ausencia total de planificación (podría discutirse) ya que el tema que aborda en cada clase es *ad hoc*, responde al eventual conflicto que presentan los alumnos o que él mismo intuye.

Mi primera observación sería que es una muestra de demagogia bastante oportuna.

Entra a trabajar en un ámbito con determinadas reglas de juego y sin pretender cambiarlas, las ignora, se corta solo, hace lo que se le antoja.

Su autodesignación es la de **peripatéticos** (ambulantes, itinerantes), probablemente la forma más exacta de referirse ya que había que seguirlo (bastante más próximo al flautista de Hamelin), en un juego de seducción y rechazo (sugestivamente ligado a la histeria).

También cuando me hablan maravillas de Merlí, pongo la misma cara de entonces y les deseo un compañero de trabajo como Merlí para ver cómo reaccionarían.

DESARROLLO

Si bien solo seleccioné estas dos producciones, lo hice porque me resultaron las más ilustrativas para esta lectura particular. Así como en esta pandemia, las únicas caras visibles de la escuela (aunque sea a través de la pantalla) son los docentes. Permanentemente se considera, juzga, evalúa y se opina sobre la escuela según los docentes que la conforman.

La pandemia no pudo con la escuela tampoco esta vez, los docentes nos la pusimos al hombro y la escuela sigue en pie. Hubo que hacer ajustes, sin dudas. Seleccionar contenidos quirúrgicamente, desarrollar estrategias eficaces, considerar las limitaciones de tiempo y de conexión, planificar con criterios más operativos, pero nada detuvo la tarea. Los vínculos se modificaron y, tal vez, lo que nos quede pendiente es la resignificación de los lazos sociales entre los alumnos y los docentes. Eso llegará a su tiempo.

Lo que me preocupó siempre, y ahora más, es el lugar que ocupa la escuela en el imaginario social, un imaginario que se construye por fuera de la institución y otro que es propio del interior de la escuela.

Estos constructos que funcionan como presupuestos en cualquier enunciado que tenga como tema la educación, son el producto de discursos que se fortalecen por la repetición, la empatía y la conveniencia de quien lo genere. No sufren grandes modificaciones, sus variaciones son prácticamente anecdóticas, pero básicamente se anquilosan por ausencia de contraargumentos verosímiles (y de contaargumentadores que estén dispuestos a dar debate).

Es decir, las concepciones que se tienen de la escuela en la actualidad responden a abstracciones reforzadas por discursos ingeniosos y altamente difundidos, pero no necesariamente se compadecen con la escuela concreta y funcional. Se dice de la escuela lo que se pretende creer que es la escuela.

Esto es lo que da lugar a uno de los más tristes males que atentan contra nuestra subjetividad: la **corrección política**. Esa necesidad de adherir sin cuestionamientos a afirmaciones que operan como definiciones inapelables. No seguir la forma políticamente correcta implica ser excluido del selecto grupo de los "nosotros".

Hoy, la escuela no escapa a la mirada de toda la sociedad y está siendo instada a que vuelvan las clases. ¿De qué clases hablan? ¿De las que se están dictando a fuerza de trabajo docente? No voy a dar ejemplos, no vale la pena. Pero con esta simple referencia, puede apreciarse cómo la corrección política desestima argumentos (muchos de los que piden que vuelvan las clases tienen familiares e hijos que pueden dar fe de que están siendo dictadas), los desoye (las posibilidades de contagio, el desplazamiento en colectivos, las condiciones edilicias no están dispuestas para la conformación de las burbujas, los cuidados, etc.), selecciona lo que corresponde que se diga: "que vuelvan las clases". La corrección política practica una selección arbitraria que es consecuente con alguna intencionalidad ¿ideológica o adecuada a ciertos intereses?

Desde el interior de la escuela también se formulan conceptos y preconceptos sobre su identidad y su organización.

Obviamente, la organización jerárquica es una primera línea divisoria en la representación institucional. Otra es la disciplinar o por departamentos y la tercera es la de los representantes de las Ciencias de la Educación y el resto de los docentes.

Es evidente que cada disciplina tiene su propio discurso, su propio tecnolecto, ese conjunto de términos específicos que funcionan como categorías y que permiten acceder al objeto de estudio con las peculiaridades que demanda.

El tema está en el discurso de las pedagógicas (como suelen llamárselas). Sobrevuela todo el sistema y se filtra en

cada espacio, aunque uno intente negarse. Digo que el discurso es el tema porque las categorías que usan ostentan una especificidad tan llamativa que, aunque suene reconocible, produce desconcierto.

En una oportunidad pregunté en Facebook a qué área del conocimiento podría pertenecer un artículo titulado: "La incidencia de la xxxxx en contextos de xxxxx a partir de xxxx según la mirada de xxxxx en Montevideo bajo la presidencia de xxxxxx desde xxxx hasta xxxx. Un recorte de la función materna en clases desfavorecidas." De entre más de 60, solo uno dijo Antropología y otra Sociología, el resto no dudó en identificar el discurso de las Ciencias de la Educación.

No digo que esté bien ni mal, digo que el exceso de especificidad, la precisión de los recortes, los límites significantes provocan que uno, que no pertenece al campo, se sienta excluido del debate, de la conversación, aun cuando la relevancia de las implicancias de lo pedagógico en cada una de las clases sea inestimable.

Por otro lado, están las generalizaciones, categorías sumamente abarcadoras que intentan dar cuenta de objetos que solo existen en el marco de la disciplina: el sujeto pedagógico definido como entidad, como campo, como relación es algo que el docente pedestre no tiene modo de conceptualizar.

No estoy criticando la precisión de sus análisis ni la necesidad de sus acercamientos, estoy tratando de destacar cuáles son los obstáculos que hacen que el discurso de estas ciencias no llegue al curso (por más que cuando se los escuche se coincida manifestando la corrección política demandada).

No tengo dudas de que existen líneas de pensamiento que, por su originalidad, ameritan una designación específica (creada sobre una ya existente o con ligeras modificaciones). Y acá tenemos un ejemplo claro: este espacio es denominado "Diálogos de la techné". Si nosotros nos ponemos exquisitos, τέχνη es la palabra griega que los romanos traducen como *ars* y que, con el tiempo, en español, distinguimos técnica de arte, cuando en principio eran simétricos. Cuando hablamos de τέχνη, estamos hablando de arte (arte poética, retórica), lo que se translitera como una ch, es una χ. Deberíamos leer "téjne". Pero en realidad, esto que hacemos todos los martes no es un arte sino una praxis, un nuevo dispositivo que hemos inaugurado en estos tiempos y que merece ser designado como tal (no es un conversatorio, no es un seminario, no son conferencias), se trata de grupos de acompañamiento solidario con fines específicos y llamarlo techné, con ch y acento en la é final no es más que una forma de corrimiento semántico-léxico que nos designa, nos identifica y nos hace miembros de esta suerte de "oráculo pagano" en el que tributamos dudas y ofrendamos esperanzas.

Pero retomando lo dicho, las dos películas seleccionadas también apelan a la desestimación de los conocimientos y sugerencias que plantean los pedagogos y los docentes con trayectoria, en algún punto se los ridiculiza y se los ningunea.

Este es un gesto que se hace cómplice en el imaginario colectivo. Tanto desde adentro como desde afuera de la escuela, se comparte la idea de lo innecesario de su protagonismo. Es más, si recordamos las profesiones de los ministros de educación de los últimos tiempos, pocos han sido docentes: ingenieros, bioquímicos, abogados, contadores, etc.

Considero necesario, entonces, insistir con los imaginarios porque los considero las matrices en las que es posible forjar cualquier cambio. La imagen individual que cada uno puede proyectar o idear solo alcanza para mirarla en un espejo, un imaginario compartido por una comunidad provoca las potencialidades de los individuos para gestionar el futuro.

Porque son construcciones colectivas, es una labor en la nadie puede sentirse excluido: hablar, comentar, quejarse, criticar, explicar, justificar, hipotetizar, valorar, desmentir, especular sobre cualquier cuestión comunitaria, hace que se la consolide y circule como un dato propio de determinado sistema cultural. El

mismo tema de la inclusión irrumpió en el imaginario social de nuestra comunidad y padeció la influencia de lo políticamente correcto. "Incluir a como dé lugar" fue la consigna y, en muchísimos casos, resultó "amontonemos que vienen empujando". Y, lamentablemente, esto hizo que se desdibujara la subjetividad del incluido, que su voluntad se fijará en la decisión de otro, que la responsabilidad fuera corrida de lugar, que el derecho queda desbalanceado y poblado de incertidumbres.

Tal vez para que en nuestro imaginario la inclusión logre la dimensión que efectivamente merece, debería volver a ingresar de otro modo. Cambiar una realidad es el producto de generaciones dispuestas, no de un grupo de iluminados.

En la exposición de la Prof. Gioffredo se refería a "El malestar en la cultura", yo me preguntaba ¿cómo evitar la hostilidad en una sociedad en la que no existe más la culpa, o por lo menos, la mía? ¿Puedo seguir pensando en términos freudianos una realidad que cuenta con sujetos que Freud ni sospechó? ¿Cuántas diferencias podrían pensarse entre el imaginario de principios del siglo XX y hoy?

Conclusiones

Pensándolas generosamente, las intenciones del Prof. John Keating (LSPM) y las ocurrencias de Merlí (M) fueron solamente chispas en la oscuridad, uno se tiene que ir y el otro se muere. Intentaron desconocer las convenciones, pero no pudieron (o no pretendieron) cambiar las estructuras, porque, en última instancia uno se regodeaba en sentirse el capitán y el otro de que lo siguieran sin mayores cuestionamientos.

Desde luego, no son modelos, son casos aislados, fueron incapaces de cambiar el sistema porque solo pretendían incidir sobre individuos sin tener en cuenta el contexto cultural en el que estaban inmersos ni el imaginario en el que se ubicaba el instituto. Según mi particular lectura, su voluntad de protagonismo estaba por encima de sus eventuales ideales.

Claro, la pregunta que se impone es ¿cómo se cambia o se afecta eficazmente un imaginario? Sería genial que conociéramos la respuesta, pero creo que se puede intentar apelando al gesto primigenio de cualquier alumno: cada vez que escuchamos una afirmación ingeniosa, ocurrente, perspicaz, políticamente correcta (no seremos poetas, pero estamos vivos y no pretendemos seguir a ningún 'alumbrado'), –con la mejor cara de ingenuos de que dispongamos – formulemos la pregunta esencial: ¿Por qué? (y no conformarse con las primeras respuestas).

Referencias Bibliográficas

DEAD POETS' SOCIETY (1989) dirigida por Peter Weir. EEUU.

MERLÍ (2015-2018) dirigida por Eduard Cortés. Prod. Veranda TV. Emitida por la TV3. Barcelona. España.

DIÁLOGOS DE LA TECHNÉ EDUCATIVA. En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ (recuperado el 21 de febrero de 2023)

Crisis global, tendencias culturales y prácticas de la enseñanza ¿El virus fue didáctico?[68]

Dra. Mariana Maggio[69]
Universidad Nacional de Buenos Aires (Argentina)

Introducción

2020 fue un año que no olvidaremos. La crisis de la pandemia de COVID-19 atravesó nuestras vidas en formas muy complejas. El aislamiento y distanciamiento social en el marco de las políticas de prevención sanitaria generaron condiciones inéditas para las relaciones sociales, el mundo del trabajo y el tiempo de ocio. Simultáneamente se produjeron formas de generación de conocimiento disciplinar aceleradas y a escala global con el propósito de generar vacunas.

En estas escenas la educación cobró una especial significación con el desafío que significaba sostener la continuidad educativa en condiciones de espacio y tiempo alteradas. Compartiremos a continuación algunas de las dimensiones que propusimos en los diálogos de *La Techné Educativa* a partir de la generosa invitación de la Doctora Susana Copertari.

Reconocimiento

En el marco de una crisis inédita y de alcance global, con situaciones sociales y vitales extremas el colectivo docente actuó con un compromiso que alcanzó formas del cuidado y la prevención, la alimentación, y un esfuerzo indeclinable por llevar adelante la enseñanza en condiciones poco favorables y para los que no necesariamente estaban formados. A todas y todos ellos nuestro profundo agradecimiento.

Antes de la crisis

Alessandro Baricco sostiene que la pandemia de COVID-19 es "lo que estábamos buscando" (2021). La pandemia como mito que nos permite comprender la revolución mental (BARICCO, 2019) que vivíamos desde hace varias décadas, pero que, como él mismo señala, a los docentes nos costaba comprender y abrazar. En los términos que nos propone, no se trata de integrar las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza, sino de comprender que la realidad en la que vivimos dejó de ser exclusivamente física para tener dos motores, físico y virtual, que al mismo tiempo configuran la realidad. La pregunta que se abre a partir de este señalamiento es: cuando la realidad cambia ¿podemos seguir enseñando de la misma manera? Nuestra respuesta es no y por eso, desde bastante antes de la pandemia, veníamos alentando la reinvención de las prácticas de la enseñanza (MAGGIO, 2018).

¿Reinvención?

El cierre de los edificios escolares en el contexto de las medidas de aislamiento y distanciamiento social preventivo obligatorio en Argentina vino a alterar las condiciones que más ayudan a sostener la hegemonía de la didáctica clásica en todos los niveles del sistema educativo, marcada por la explicación del saber construido antes de que el acto pedagógico tenga lugar, su aplicación línea y su verificación a través de evaluaciones de sesgo expulsivo. En la pandemia estas condiciones se alteraron de hecho (MAGGIO, 2021). El espacio se alteró ya

68 Texto presentado en *Diálogos de la Techné Educativa* el 06 de octubre de 2020 por su autora.

69 Doctora en Educación, Magister y Especialista en Didáctica, y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Miembro del Consejo Nacional de Calidad de la Educación de Argentina. Es Profesora Titular Regular de Educación y Tecnologías. Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Es Directora de la Maestría y Carrera de Especialización en Tecnología Educativa, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. En el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación dirige proyectos de investigación (Programación Científica UBACyT). Responsable de Programas Académicos de Microsoft Latinoamérica. Principales ublicaciones son: "Híbrida. Lo que no vimos venir en la Universidad" (2022 y 2023). Editorial Tilde editora. "Educación en pandemia". (2021) Paidós."Reinventar la clase en la universidad". (2018) Paidós. "Enriquecer la enseñanza". (2012) Paidós entre otros.

que al no poder acceder a los edificios de las instituciones educativas tuvimos que enseñar desde donde se pudo, en general, desde los hogares. El tiempo se diluyó en su falta de referencia a horarios escolares definidos en gran medida por el uso de los edificios. Sobre el curriculum se hizo evidente su carácter extenso y acumulativo (¡finalmente!) y se acordó que era necesario priorizarlo con un enorme consenso en la sociedad. Finalmente quedó claro que las evaluaciones más habituales requerirían un control cercano que no se podía reproducir remotamente, lo cual llevó a replantear gran parte de lo que se hacía en materia evaluativa.

Podríamos esperar que semejantes alteraciones dieran lugar a una suerte de incipiente revolución educativa, apalancada en la posibilidad de replantear prácticamente todo desde un enfoque de rediseño. Esto no necesariamente ocurrió más allá del enorme compromiso de la docencia para, en condiciones vitales inéditas, seguir educando. Sin embargo, lo sucedido marca la escena de lo posible.

Mutación

Berardi (2020) señaló tempranamente que la pandemia tenía el carácter de mutación y que podía tratarse de la mutación que nos llevaría a la extinción. Si bien no parece ya haber sido la pandemia que nos lleve por ese camino, es probable que las marcas que nos dejó nos acompañen por el resto de nuestras vidas. No somos los mismos, no lo éramos cuando empezamos el lento retorno a las aulas presenciales.

Las distancias preventivas, las nuevas y bienvenidas ventilaciones y el temor al contacto y al abrazo son solo algunos de los rasgos de las nuevas realidades. Emergieron junto a las marcas del sufrimiento social (KAPLAN, 2019) de docentes y estudiantes. Aun cuando a menudo tratemos de olvidarlo, somos los sobrevivientes de la crisis (DE ALBA, 2020) y ello debería definir el rumbo de nuestras propuestas. ¿O acaso vamos a esperar a que una nueva pandemia con un virus más letal sea la que sí nos lleve a la extinción?

Problematización

¿Cómo evitar otra crisis sanitaria de alcance global? Creemos que es la hora de generar propuestas que comprendan lo sucedido y lo que puede llegar a suceder en una perspectiva de problematización (FREIRE, 1970), en cada nivel del sistema, en cada área, en cada año y en cada clase. La articulación de los límites de las economías extractivistas y la crisis ambiental puede ser uno de los vectores en torno de los que se diseñen prácticas en las que nuestros estudiantes se posicionen como sujetos críticos y transformadores.

Cada problema local es la expresión de uno u otros mucho más amplios y puede dar lugar a conversaciones ricas y a intervenciones solidarias en la búsqueda de soluciones para la comunidad (MAGGIO, 2021). Es, ante todo, el punto de partida para creer que un mundo distinto es posible y para hacer de ello la razón más importante para aprender y comprender y para desear estar cada día en la escuela.

Tendencias

A medida que tomamos conciencia del salto que necesitamos pegar, que es político porque tiene que ver con crear el mundo en el que queremos vivir y es epistemológico porque requiere interpelar los modos en que se construyen los conocimientos disciplinares, las tendencias culturales no se detienen. Siguen cambiando, entre otras cosas, por el propio impacto acelerador de la crisis de la pandemia en el desarrollo tecnológico.
Hoy miramos con renovado asombro los desarrollos de la inteligencia artificial generativa (CRAWFORD, 2022) y los profundos significados que podrían llegar a traer a la educación. Podríamos volver a recorrer las dimensiones aquí propuestas – y seguramente encontrar otras más relevantes – para volver a empezar el análisis intentando comprender este fenómeno emergente. Al mismo tiempo, nuestro compromiso es entender que

como tendencia puede ser incluida en nuestras prácticas de la enseñanza de manera experimental. Ponerla en juego, estudiar críticamente lo que supone, documentar lo que deviene en clase y, construir a partir de allí, nuevas categorías de análisis didáctico como conocimiento producido en vivo (MAGGIO, 2018).

Hibridación

La pandemia nos dejó la convicción de que necesitamos pensar y crear prácticas de la enseñanza que sean al mismo tiempo físicas y virtuales. Nosotros ya somos híbridos (MAGGIO, 2022), ahora nuestras propuestas tienen que ser coherentes con este modo de ser y estar en el mundo. Es ante todo un ejercicio de diseño que requiere que dejemos de pensar en las distinciones clásicas -donde teoría y práctica es la principal- para abrirnos a la posibilidad de concebir propuestas ensambladas donde lo que marca el ritmo es la articulación de sentidos sostenidos por la producción y la colaboración, en oposición a la repetición y la aplicación.

Colectivo

En las difíciles condiciones de la pandemia la docencia emergió con una fuerza colectiva que fue mucho más allá de lo habitual y penetró el diseño y la implementación de las propuestas pedagógicas y didácticas. Se habló sobre cómo salir adelante, se compartieron espacios y clases, se problematizó todo lo que sucedía y se analizó lo emergente en espacios abiertos y recurrentes, incluyendo a las autoridades institucionales y políticas.

Consideraciones finales

Mucho de lo que aquí planteamos requiere defender las condiciones alteradas para rediseñar las prácticas de la enseñanza; problematizar a diario; reconocer y criticar las tendencias, pero jugar con ellas para reinventar y tensar la fuerza implacable de la materialidad de lo presencial para retrasar nuestro salto hacia una educación contemporánea e inclusiva. Se trata de un proyecto complejo y desafiante, imposible de abordar en soledad, que requiere de la fuerza de lo colectivo para desplegarse y permitirnos volar y soñar.

Lo colectivo configura la matriz de los diálogos que tuvimos en el marco de *La Techné Educativa* y de aquellos que esperamos seguir teniendo para crear, compartida y colaborativamente, una enseñanza propia de su tiempo y, por ello, más inclusiva y justa.

Referencias Bibliográficas

BARICCO, ALESSANDRO (2021). *Lo que estábamos buscando*. Buenos Aires: Anagrama.

BARICCO, ALESSANDRO (2019). *The Game*. Buenos Aires, Argentina: Anagrama.

BERALDI, FRANCO. (2020). *El umbral. Crónicas y meditaciones*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón Ediciones.

CRAWFORD, KATE (2022) *Atlas de inteligencia artificial: poder, política y costos planetarios*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

DE ALBA, ALICIA (2020). *Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto*. En: IISUE Educación y pandemia. Una visión académica. Ciudad de México, México: UNAM. (pp. 289-294).

FREIRE, PAULO (1970) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

KAPLAN, CARINA (2019). *Emociones y educación: una relación necesaria en debate*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. En: Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1126/pm.1126.pdf

MAGGIO, MARIANA (2022) *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Buenos Aires: Tilde Editora.

MAGGIO, MARIANA (2021) *Educación en pandemia.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

MAGGIO, MARIANA (2018). *Reinventar la clase en la universidad.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

CAPÍTULO 15

Justicia Curricular, Capitalismo Cognitivo e Inclusión Social[70] de Dr. Jurjo Torres Santomé[71] Universidade da Coruña (España)

Por el Dr. Fernando Avendaño[72]
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Introducción

Este escrito reseña los conceptos vertidos por el Dr. Jurjo Torres Santomé en el diálogo que mantuvimos el día 14 de octubre de 2020 en el décimo quinto encuentro de la Techné Educativa. La conversación giró en torno de los tres tópicos enunciados en el título.

Jurjo Torres comienza su exposición diciendo que no siempre se tiene conciencia de por qué existen y en qué consisten los sistemas educativos. Son las instituciones en las cuales obligatoriamente se le proporciona a la ciudadanía una especie de "caja de herramientas culturales" a la que recurriremos para encontrar explicación a lo que acontece en nuestro entorno, para tomar decisiones y para enfrentar y resolver las situaciones en las que nos vemos envueltos en nuestra vida cotidiana, tanto individualmente como colectivamente como comunidad.

Esa caja de herramientas nos debería permitir comprender críticamente el modelo de sociedad en la que vivimos y cómo es el mundo; incluso si el concepto de ciudadanía es un concepto vacío, qué tipo de desarrollo tecnológico, económico, cultural, social estamos promoviendo. En consecuencia, nadie estaría en desacuerdo con definir la finalidad de la educación como la contribución a construir una ciudadanía culta, democrática, justa, crítica, inclusiva y optimista, que cree en un futuro. Sin duda, se me dirá que estas apreciaciones constituyen una utopía casi delirante. En realidad, estamos viviendo en sociedades con democracias formales que sólo disimulan el autoritarismo dominante. Es que el sistema educativo, los medios de comunicación y la cultura dominante contribuyeron a que conformáramos una especie de "sentido común" que naturaliza ese estado de cosas.

Como el sistema educativo y las instituciones escolares son las encargadas de distribuir el conocimiento, facilitar su construcción, hacer valoraciones sobre ese conocimiento e incluso a legitimarlo y jerarquizarlo, a nadie se le escapa que

[70] Texto presentado en *Diálogos de la Techné Educativa* el 14 de octubre de 2020.

[71] Doctor en Pedagogía y Licenciado en Pedagogía (Universidad Pontificia de Salamanca y Universidad de Salamanca). Diplomado en Psicología (Universidad Pontificia de Salamanca y por la Universidad Complutense de Madrid). Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Universidade da Coruña. Fue profesor de la Universidad de Salamanca y de Santiago de Compostela. (España) e invitado en otras universidades. Coordinador del Grupo de Investigación en Innovaciones Educativas (UDC). Activista político, profesional crítico y comprometido con la transformación de la realidad y la mejora de la educación. Publicaciones: Educación en tiempos de Neoliberalismo: profesoras y profesores como activistas sociales (2023) (Morata, 4º ed.); Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas (Morata, 2019.); La justicia curricular. El Caballo de Troya de la cultura escolar (Morata, 2012); La desmotivación del profesorado (Morata, 2009.); Multiculturalismo Anti-Racista (Profedições, (2008) entre otras publicaciones sobre educación inclusiva, y formación del profesorado en libros; revistas especializadas y comités científicos nacionales e internacionales.

[72] Doctor en Humanidades y Artes (mención Ciencias de la Educación). Profesor en Letras y Profesor Especializado en Educación de Adultos para la Enseñanza Media. Director del Doctorado en Educación y de la Maestría en Educación Universitaria, en la Universidad Nacional de Rosario. Representante de la UNR ante la Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (RedAPES) y ex Presidente de la misma. Docente distinguido por el Honorable Concejo Municipal de Rosario Argentina. Ocupó los cargos de jefe del Departamento de Programación y Desarrollo Curricular y del Departamento de Perfeccionamiento Docente en el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Secretario General de La Techné Educativa Asociación Civil Sin Fin de Lucro. Autor, Comp. Coord. de libro " Animarse a la Tesis"(2020), Homo Sapiens. "Quehaceres de la investigación" (2020) Homo Sapiens. ¿Qué Escuela para la Postpandemia? (2022) Homo Sapiens.

estarán muy vigilados por los grupos hegemónicos, especialmente en cuanto a la transmisión de contenidos culturales. Todos los grandes organismos internacionales economicistas (OCDE, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, etc.) se preocupan continuamente por emitir documentos que prescriben cómo debe ser la educación. Documentos que nuestros gobiernos obedientemente leen y tratan se ser coherentes con sus postulados. No les interesa qué dicen el profesorado, las familias, los gremios. No conciben que tengamos opinión acerca de cómo mejorar la vida en nuestra sociedad.

El control de los contenidos culturales implica el control y el condicionamiento de los problemas y las respuestas que nos damos en nuestra vida cotidiana personal, profesional y comunitaria.

El mundo del capitalismo cognitivo, es decir, de las sociedades informacionales donde el conocimiento es poder económico y político, se sostiene con la instrumentalización del sistema educativo en su conjunto, desde la educación inicial hasta la Universidad. Este capitalismo cognitivo necesita controlar el conocimiento "oficial", útil para el modelo productivo propio de las grandes corporaciones financieras y tecnológicas y, simultáneamente, despreciar todo saber "improductivo" para sus intereses o aquel que pueda poner en peligro sus situaciones de poder y sus privilegios.

Señala Jurjo que entre los principales procedimientos de los que se valen las grandes corporaciones económicas para mantener en letargo un pensamiento crítico tendiente a su cuestionamiento, e incluso a resistir ese estatus quo la exclusión de contenidos curriculares y de investigación que no fueren decididos por el mercado. Es así como desde la década de los 90, mediante organismos como la OCDE, se presiona los gobiernos para promover y acomodar las reformas educativas a las "necesidades del mercado", lo que conlleva a dotar de muchísima más importancia y prioridad a las ciencias, la tecnología, las ingenierías y la matemática, en detrimento de las ciencias sociales, las humanidades y las artes. Sin desconocer su importancia, el énfasis y la hegemonía de este discurso corre el riesgo de convertir lo personal, lo social, lo comunitario en "privado". Las ciencias sociales, las humanidades y las artes son los espacios curriculares que nos permiten y fuerzan a pensar en los otros, a salir de nosotros mismos y descentrarnos.

Consecuente con este procedimiento es la negación de los intereses políticos que conlleva el conocimiento, impulsando el cientificismo y el tecnocratismo. La ciencia se presenta como desinteresada, sin condicionamientos e influencias sociales; sus enunciados de verdad, sus afirmaciones se sostienen por sí mismas, sin sostén de concepciones y afirmaciones filosóficas, epistemológicas, éticas y políticas. Se desconocen otras posturas epistemológicas inclusivas que rescatan los saberes de colectivos silenciados, subalternos, maltratados. Otra consecuencia lógica, concomitante con el cientificismo, es el impulso a formas de gobierno de "especialistas", al margen de la política.

Continúa diciendo que para lograr su cometido el neoliberalismo necesita de la privatización de los servicios públicos, incluso de la educación, recomendando el recorte de los presupuestos para educación y la investigación en instituciones públicas, instando a que se tengan que llegar a acuerdos de colaboración con bancos, empresas y fundaciones filantrocapitalismo.

Frente a esto nos queda a los educadores hacer consciente que la educación es un acto político, en el que todos debemos participar porque estamos definiendo cosas que nos afectan a todos y condicionan nuestras posibilidades de ver y entender el mundo y, lo que es determinante, nuestra capacidad para tomar decisiones e involucrarnos en procesos de trabajo democrático. Se trata de apostar a una justicia educativa y a una

justicia curricular como dimensiones fundamentales a las que prestar atención si realmente creemos y trabajamos por hacer realidad una sociedad y convivencia inclusiva; algo que va más allá de estar juntos en las aulas y con un mismo currículum.

El único espacio de aprendizaje y de socialización programado e intencionado para educar es la escuela. Entonces, una educación justa e inclusiva debe estar vigilante de otras injusticias (social, económica, jurídica, laboral, digital, etc.) La mejor educación fracasa si las personas a quien se pretende educar tienen hambre, carecen de vivienda, son acosados, sufren violencia. Considerar la justicia educativa significa concebir la educación como un proyecto político, en tanto todo lo que hagamos nos permita vivir juntos. Hanna Arendt[73] sostenía que la política es lo que hay "entre" las personas, lo que organiza la convivencia. En ese proyecto asumimos la realidad y definimos cómo queremos que sea la sociedad del futuro. Se trata de educar en "ciudadanía".

Educar en ciudadanía significa lograr que nos veamos en interdependencia con los otros, que tomemos conciencia de que los demás son nuestros iguales, que los necesitamos y que ellos nos necesitan a nosotros para construir un mundo más justo. En nuestras sociedades actuales la palabra "ciudadano" casi ha caído en desuso. Ha sido reemplazada por términos como "emprendedores", "consumidores", "clientes". Esto significa asumir una desigualdad entre la ciudadanía. Estamos participando en una sociedad injusta casi sin darnos cuenta. Existe un "sentido común" construido por el sistema educativo, reforzado por determinados medios de comunicación y autoridades - los "sabios ignorantes"[74] - generador de "ignorancias interesadas" para que la ciudadanía no pueda cuestionarse la realidad que se les ofrece. No existe justicia educativa; es decir, una perspectiva desde donde discutir la relación de la educación y la sociedad y de cómo la educación reproduce o combate las desigualdades sociales desde una dimensión política. En tales circunstancias el curriculum no puede ser justo.

La justicia curricular opera como contrahegemonía al capitalismo cognitivos, en cuanto el currículum que diseñamos, implementamos y evaluamos forma parte y es coherente con un proyecto social y político dirigido a construir un mundo más humano, justo, democrático y esperanzador. Es importante destacar que Jurjo resalta tres momentos clave para analizar la justicia curricular: el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular. Es decir que conlleva el análisis de los contenidos, las estrategias de enseñanza, los sistemas de evaluación, así como de los mecanismos de participación, gestión y organización escolar. Análisis que nos debe llevar a la reflexión sobre qué hacemos en las escuelas para preparar a los alumnos para que sean autónomos, capaces de elaborar juicios críticos y tomar decisiones, cooperar en la resolución de problemas para el logro de una sociedad más equitativa.

Enfatiza Jurjo que es necesario identificar las realidades marginadas por el capitalismo cognitivo y analizar, en consecuencia, la selección cultural a través de los contenidos y las formas de socialización que realizan las autoridades educativas, los libros de texto, etc., para detectar cómo de manera explícita o implícita se asume la superioridad de la cultura "oficial", la justificación del éxito de los colectivos hegemónicos, el fracaso de los vulnerables y, sobre todo, la desvalorización y/o invisibilización de las culturas distintas y de las marginadas.

Un curriculum justo sería el instrumento y el proceso a través del cual aprendamos a vivir y a convivir, a ayudar, a cooperar y a trabajar juntos, a reconocer

[73]Arendt, H. (2008) *La promesa de la política,* Barcelona: Paidós Ibérica.

[74]Ortega y Gasset, J. (1999) *La rebelión de las masas,* Barcelona: Espasa Libros.

al otro tal como es, y valorarlo; a evitar, en ese reconocimiento, los prejuicios y estereotipos propios de los modos de interpretar y vivir en sociedad impuestos por los grupos dominantes para reproducir su poder. Los sistemas escolares tienen la obligación de trabajar para desmantelar esos imaginarios jerárquicos y promover la igualdad; incluso, entre diferentes individuos, pero siempre iguales en derechos, de acuerdo con las Declaraciones de los Derechos Humanos.

Por lo tanto, si anhelamos una sociedad justa, debemos ser muy conscientes de que a la par de la enorme importancia de las políticas económicas, industriales, sanitarias y culturales, existe una institución clave que tiene un enorme poder: la escuela. En el ámbito escolar se construye la visión de lo que es bueno, lo que es justo, lo que es valioso, por lo tanto, también lo que no es bueno, injusto o poco o nada valioso. Si estas cuestiones no se dirimen democráticamente, si no se procesan dialógicamente, debatiendo, argumentando, confrontando en un espacio de libertad de pensamiento, entonces es previsible que se siga produciendo la colonización mental, la dominación ideológica.

Centrarse sólo en el reconocimiento de las diferencias, de lo "diverso" es caer en un "pluralismo superficial", que puede servir incluso para acrecentar aún más los niveles de marginación y para eclipsar o aplazar medidas de solución más urgentes. Es así como, a menudo, se ha caído en fórmulas de trabajo que podemos denominar como "currículum de turistas". En este tipo de propuestas escolares la información sobre comunidades silenciadas, marginadas, oprimidas y sin poder es presentada de manera deformada, con gran superficialidad, centrada en anécdotas descontextualizadas, etc. Su forma más generalizada se traduce en una serie de lecciones o unidades didácticas aisladas destinadas a proporcionar al alumnado meras informaciones sobre realidades y problemas de gran actualidad. Las situaciones sociales cotidianamente silenciadas son contempladas desde perspectivas de lejanía, como algo exótico, extraño y hasta problemático que nada tiene que ver con cada una de las personas que se encuentran en cada aula escolar. Es más, la mayoría de las veces se deja claro que su solución no depende de nadie en concreto, que está fuera de nuestro alcance, que sobre ellas no tenemos capacidad de incidir.

Esencializar las diferencias o las identidades supone no asumir que sus peculiaridades e idiosincrasia son fruto de procesos históricos, de condiciones de vida y tradiciones. Revisar esas posiciones esencialistas es lo que permite desenmascarar las operaciones mediante las que, a un determinado colectivo social, sexo, etnia o raza se les venía convenciendo u obligando a conformarse con situaciones de exclusión a las que estaban sometidos. La reflexión crítica permite detectar los discursos con los que se justificaba su inferioridad, sacar a la luz las prácticas mediante las cuales se les impedía acceder a un puesto de trabajo remunerado y a un salario digno.

El sistema educativo en todas sus etapas tiene que prestar atención a los niveles de intolerancia que se pueden llegar a promover, en la medida en que se oculten, distorsionen o difamen culturas, creencias, costumbres, aspiraciones de colectivos humanos, cuyos miembros tienen derecho a convivir en cualquier lugar de este planeta.

Un modelo pedagógico preocupado por hacer frente a este tipo de injusticias sociales obliga a asumir una perspectiva multicultural crítica. Implica asumir como punto de partida que vivimos en una sociedad injusta; o sea, que las estructuras económicas, políticas, culturales e ideológicas de nuestras comunidades favorecen más a quienes pertenecen a determinados sectores sociales y son considerados por las leyes vigentes como ciudadanos y ciudadanas con plenos derechos. Para tratar de hacer frente a estas situaciones de injusticia, también a la educación se le otorga un

papel muy importante, pues se ve en ella la posibilidad de capacitar a las personas para desmantelar los discursos, prácticas y estructuras que reproducen las desigualdades.

Sin embargo, es preciso ser conscientes de las limitaciones del sistema educativo para hacer frente a todos los males sociales. La historia nos enseñó que cuando algunos colectivos sociales se encontraban marginados, como por ejemplo las mujeres, para solucionar su situación, no recurrieron exclusivamente a medidas en el sistema educativo, sino que forzaron otras formas de discriminación positiva en el resto de las esferas en las que se articula el funcionamiento de la sociedad: medidas en el ámbito de la producción y de la economía en general, en el de la política, en el ámbito social y familiar y, por supuesto, en la esfera de la educación. Es imprescindible exigir el concurso de todos aquellos organismos económicos, políticos, culturales y sociales que están implicados en los modos de funcionar de nuestras sociedades. Es importante caer en la cuenta de que la solución de los problemas de marginación requiere intervenciones simultáneas y coordinadas en diferentes ámbitos y no sólo en uno de ellos. Necesitamos políticas de mayor coordinación entre los distintos Ministerios y Administraciones si realmente deseamos construir una sociedad más humana, justa, solidaria y democrática.

Consideraciones finales

Al sistema educativo le cabe, en una sociedad democrática, justa y solidaria desempeñar un papel importante en favorecer el ejercicio de la ciudadanía que facilite el análisis crítico, los procesos de deliberación y la toma de decisiones pertinentes para "descolonizarse" y cuestionar los actuales modelos de producción y consumo al servicio de economías neoliberales y políticas neocolonialistas, posfascistas, racistas, heteropatriarcales, la privatización de los bienes comunes y la degradación ambiental. Se requieren políticas y prácticas destinadas a transformar toda la vida escolar para incluir, reconocer, trabajar y convivir juntos todos los colectivos sociales, independientemente de la clase social, género, etnia, origen, creencias religiosas y capacidades, de cada persona. Incluir, reconocer y convivir en las aulas exige diagnosticar y trabajar en pos de mayores niveles de justicia social, económica, laboral, sanitaria, afectiva, cultural y educativa en nuestra comunidad.

Referencias Bibliográficas

ARENDT, HANNAH. (2008) *La promesa de la política,* Barcelona: Paidós Ibérica.

ORTEGA Y GASSET y GASSET, JOSÉ. (1999) *La rebelión de las masas,* Barcelona: Espasa Libros.

CAPÍTULO 16

Protección y acompañamiento a las trayectorias escolares en contextos complejos. Una experiencia situada – Secundario completo. 2016 -2019[75]

Mgtra. María Cristina Farioli[76]
Ex Directora provincial de Educación Secundaria
Lic. María Luisa Ricci[77]
Ex Coordinadora de Educación Secundaria
Ministerio de Educación Pcia. Santa Fe (Argentina)

Introducción

Nos remitimos a una experiencia educativa situada en la provincia de Santa Fe, Argentina. La misma comenzó desde lo territorial en algunas escuelas secundarias orientadas, de gestión estatal, de la Región VII de Educación; posteriormente se resignificó e implementó en la Dirección de Secundaria del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

Se planteó un gran desafío: la reinserción de estudiantes al sistema educativo que no habían concluido su escolaridad secundaria obligatoria en las escuelas secundarias de gestión estatal, bajo el marco de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206/09, promoviendo el acompañamiento integral a las trayectorias escolares. Todos los jóvenes debían estar en la escuela y educarse, pero muchos habían quedado en el camino con sus trayectorias educativas interrumpidas.

En ese marco, se elaboró e implementó progresivamente el nuevo diseño curricular para las escuelas secundarias santafesinas, siendo la cohorte 2015 el primer grupo de egresados de las escuelas secundarias orientadas. El arduo proceso de elaboración curricular fue un trabajo colectivo y participativo. Con acuerdos paritarios los docentes titularizaron y accedieron a sus horas y/o cargos mediante políticas de estabilidad laboral establecidas desde un Estado que garantiza derechos.

Para afirmar los requerimientos de este proyecto, en materia de políticas públicas educativas en la provincia de Santa Fe, se implementaron planes y programas que originaron e impulsaron esta línea de inclusión, garantizando el derecho a la educación como Derecho Humano. De manera articulada se trabajó con el programa Vuelvo a Estudiar Virtual/Territorial, construyendo trayectos situados de manera "artesanal", considerando el proyecto institucional y el contexto territorial, en un trabajo colectivo y participativo de los equipos que conforman las escuelas. (Léase art. 32 de LEN).

DESARROLLO

Desde 2016, y hasta 2019, la Dirección Provincial de Educación Secundaria, estableció el plan de trabajo Secundario Completo: protección y acompañamiento integral a las trayectorias escolares. Este programa se implementó inicialmente en todas las escuelas secundarias orientadas de gestión oficial y en las de gestión privada que son únicas en cada localidad y, progresivamente, se incorporaron a este plan otras orientaciones y modalidades del nivel.

Una prioridad de esta gestión fue promover una planificación de acompañamiento situado que, desde la dimensión organizacional, atendió a las

---

[75] Texto presentado en *Diálogos de la Techné Educativa* el 20 de octubre de 2020.

[76] Magister en Educación Universitaria (U.N.R). Licenciada. en Educación con Orientación en Gestión Institucional (U.N.Q). Profesora en Ciencias Naturales. Ex Directora Provincial Educación Secundaria Orientada (Ministerio de Educación de la Pcia. de Santa Fe) y Ex Delegada Regional (Región V). Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

[77] Licenciada y Profesora Universitaria en Educación para la Salud, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Profesora en Ciencias Naturales, Instituto Educación Superior N° 7 "Estanislao López", Venado Tuerto, Provincia de Santa Fe. Directora y Docente de E.E.S.O N° 206 "Rosa Turner de Estrugamou", Venado Tuerto, Provincia de Santa Fe. Docente de las cátedras Taller de Docencia I y IV del Profesorado en Biología y en la cátedra Taller de Cs. Naturales para una Cultura Ciudadana del Profesorado de Educación Primaria, en Instituto Educación Superior N° 7 "Estanislao López", Venado Tuerto, Provincia de Santa Fe. Ex Coordinadora del Programa Secundario Completo del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

necesidades institucionales optimizando horas y cargos. Desde esta perspectiva hubo una creciente expansión del sistema, sumando creación de escuelas, independización de anexos y transformación de Núcleos Rurales, según Decreto Provincial 916/08.

Secundario Completo propuso la articulación de acciones entre diferentes niveles de gestión de políticas curriculares que convergían en la elaboración de un proyecto educativo institucional incluyendo, como estrategia central, el acompañamiento de las trayectorias individuales y colectivas.

El fin de este proyecto educativo consistió en que todos los estudiantes asistieran, permanecieran, aprendieran y egresaran de la escuela secundaria. Se trató de concebir y trabajar, en forma articulada, la inclusión social con la calidad educativa. Una no es posible sin la otra. La inclusión social es real en tanto incluya en la enseñanza y el aprendizaje, saberes socialmente significativos.

El propósito general, un dispositivo de acompañamiento desde la Dirección Provincial hacia las instituciones educativas que hizo foco en los verdaderos protagonistas: los estudiantes.

El avance en los derechos de los jóvenes, producto de innumerables luchas contra la desigualdad social, permite que hoy sea posible construir otro tipo de escuela secundaria. Una escuela donde todos tienen y ejercen el derecho de aprender, de estar, de habitar, de participar desde su singularidad histórica, familiar y subjetiva. Esto quiere decir, que la heterogeneidad y la diversidad son parte de la escuela.

Pretendemos una escuela que trabaje para la formación ciudadana, el mundo del trabajo y los estudios superiores; una escuela en la que convivan sujetos singulares y diferentes compartiendo dos tareas colectivas en común: enseñar y aprender. Se trata de pensar la escuela como aquello que irrumpe, conmociona, conmueve y, a partir de la cual, la vida no vuelve a ser la misma. Es de suma importancia que la escuela secundaria signifique un antes y un después en la vida de los jóvenes, siendo posible construir otros mundos que van más allá de lo escolar, habitando, compartiendo y transitando por ella. Si la escuela no moviliza emociones, no interpela, no se conecta con la vida, carece de sentido. Cuando esto ocurre, nada nos moviliza a hacer algo allí. Por ello, la invitación es 'hacer' en forma colectiva para construir sentidos en común. Enseñar es una tarea eminentemente política, ética y social. Se trata de una acción que, lejos de ser neutral, está cargada de intencionalidades.

Por supuesto, esta iniciativa no se pensó como una visión inaugural, desconociendo los continuos esfuerzos realizados y logros obtenidos en el trabajo de cada escuela. Se propuso recuperar los modos en que las instituciones han enfrentado las problemáticas, las preguntas que se han formulado, las estrategias que se han puesto en marcha, y potenciar desde una visión historizante, las condiciones subjetivas, grupales, organizacionales y comunitarias, para afrontar este desafío de acompañamiento.

Si bien en los últimos años se ha avanzado en la construcción artesanal de trayectorias escolares, la puesta en práctica de las mismas se tradujo en términos dicotómicos entendiendo, por un lado, a las 'trayectorias exitosas' correspondientes a aquellos estudiantes que logran aprobar todos los espacios curriculares y, de ese modo, transitar la escuela secundaria en tiempo y forma y, por otro lado, comprendiendo a las 'trayectorias alternativas' como aquellas que se adecúan a recorridos diferenciados. Sin embargo, incluso aquellos estudiantes que desarrollan 'trayectorias exitosas' no realizan un recorrido homogéneo puesto que los aprendizajes que construyen son singulares según sus propias historias de vida (TERIGI, 2010).

Desde esta perspectiva y, en el marco de la Política Educativa Santafesina, no se trataba de llevar a cabo trayectorias exitosas o alternativas, sino

trayectorias escolares singulares y colectivas, situadas y diseñadas artesanalmente. Esto implicaba que cada escuela podía acompañar a sus estudiantes, potenciando múltiples posibilidades de aprendizaje a fin de que cada uno realizara el mejor recorrido posible. Hace algunos años Terigi (2010) afirmaba:

> "es probable que tengamos que diversificar las propuestas educativas, es probable que el formato escolar tenga que modificarse de maneras sustantivas y es probable que surjan formatos no escolares, cada vez más, sin que esto signifique ninguna cuestión catastrófica, sino más bien hacernos cargo del cambio cultural que estamos protagonizando y que quizás va a una velocidad mucho mayor de la que se podía imaginar a mediados del siglo XX" (p. 5).

La complejidad de la realidad educativa lleva a reconocer que el mundo académico aporta teorías, propuestas, principios que, en ocasiones, resultan insuficientes para la toma de decisiones en política educativa o para dar cuenta de los problemas pedagógicos y didácticos que atraviesan los sistemas educativos en la actualidad. Si solo se atiende a esta perspectiva, el riesgo es desarrollar una visión reduccionista de la educación, muchas veces pragmática que tiene escasa posibilidad de orientar proyectos educativos colectivos e inclusivos.

Secundario Completo se planteó como una propuesta de trabajo tendiente a favorecer el desarrollo de acciones de acompañamiento a las instituciones educativas. La finalidad es la promoción y protección de las trayectorias escolares, propiciando espacios colaborativos de trabajo que habiliten la construcción de un saber pedagógico institucional, que promueva una educación inclusiva y de calidad para los jóvenes de la provincia de Santa Fe.

La elaboración de un proyecto educativo institucional, que incluya como estrategia central el acompañamiento de las trayectorias escolares es un trabajo colectivo que demanda de momentos de discusión, intercambio, revisión y producción de nuevos sentidos y significados que, desde una visión problematizadora, permitan a los distintos actores institucionales ser parte del mismo. Desde esta perspectiva, es de suma importancia revisar las prácticas educativas. El acompañamiento a las trayectorias en la escuela requiere partir de un proceso de autoevaluación, que reflexione e interpele las prácticas instituidas y ponga en juego la capacidad de aprendizaje institucional, identificando las posibilidades de innovación al interior de cada escuela.

Todo se pensó, dentro del marco de los lineamientos de la política educativa provincial, considerando la inclusión socioeducativa que supone apelar al concepto que propone Connell, (2009) de justicia curricular, porque para que haya inclusión educativa debe haber un currículum que contemple los intereses de todos.

La calidad educativa no se asume como la apropiación individual de una colección de conocimientos enciclopédicos, sino como la construcción colectiva de saberes socialmente significativos y aprendizajes relevantes. Se trata de una noción íntimamente ligada a la inclusión porque implica ofrecer a los estudiantes posibilidades de aprender, de constituirse en sujetos activos de su educación, participativos, reflexivos y críticos como resultado de su paso por la escuela. Esta educación inclusiva y de calidad acontece en una escuela que se erige como institución social, inserta en un entramado de instituciones que componen un territorio y una comunidad de un Estado "presente", de proximidad con sus ciudadanos.

Reconociendo las complejas relaciones que existen entre las políticas educativas y las dinámicas institucionales, desde esta gestión en educación secundaria, se planteó un trabajo en equipo y colaborativo. La definición de políticas públicas integrales involucra a los actores centrales del quehacer educativo en nuestra provincia: equipos regionales

(delegados, coordinadores pedagógicos y supervisores), así como a locales (equipos directivos y comunidad educativa). Se sistematizó el trabajo desde las narrativas que daban cuenta del acompañamiento a las trayectorias escolares singulares y colectivas del territorio. Todos ellos son participantes activos en el desarrollo de procesos educativos inclusivos y situados, así como en la definición de los objetivos y metas del plan de trabajo institucional, que posibilitan prácticas locales, innovadoras y sostienen un horizonte común en relación a los lineamientos centrales de la Política Educativa Provincial.

En este sentido, en articulación con estos ejes, fue planteado como objetivo general garantizar el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los estudiantes de la educación secundaria a partir de la configuración de equipos y de espacios de acompañamiento a las trayectorias escolares, en el marco del proyecto educativo institucional vinculado a objetivos específicos que interpelaran las prácticas institucionales identificando los elementos que obstaculizaban la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes, a fin de que se configurara colectiva y participativamente un proyecto institucional que promoviera el acompañamiento de las trayectorias escolares y garantizara el cumplimiento efectivo del derecho a la educación de los jóvenes; favoreciendo la generación de propuestas de enseñanza interdisciplinarias y la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación, como aporte a una formación integral y a la construcción de un pensamiento crítico por parte de los estudiantes, propiciando la consolidación de lazos entre los distintos miembros de la comunidad educativa, generando acuerdos y redes de confianza que permitan mejorar la convivencia en el marco de prácticas participativas y democráticas. Cabe resaltar la importancia que posee el diseño curricular como unidad de desarrollo institucional. Esto es, visibilizar el desarrollo curricular como el eje a partir del cual se llevan a cabo propuestas de enseñanza integrales y colectivas, que problematizan la realidad y movilizan a docentes y estudiantes en el tratamiento de acontecimientos propios de la comunidad a partir de los cuáles es posible construir saberes socialmente significativos.

Revisar las instituciones desde las condiciones de aprendizaje institucional, las condiciones vinculares extrínsecas e intrínsecas por dentro y fuera de la escuela, la función y el rol de los actores institucionales, coherencia en sus discursos y articulación entre ese proyecto institucional y el plan de la práctica situada, el proyecto del aula. Según Díaz Barriga (2003), desde una concepción de práctica situada, todas las intervenciones deben poder traducirse en acciones, prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las características y necesidades de cada contexto, así como a las estrategias que promuevan un aprendizaje recíproco y colaborativo.

El acompañamiento implica un modo de acción específica para poder lograr los objetivos propuestos, se construye siempre con otros, por lo que en este proceso deconstrucción colectiva, se ponen en juego sentidos y significados acerca de lo que es enseñar, aprender, miradas acerca del cambio, perspectivas políticas, que muchas veces son divergentes entre los sujetos involucrados.

> Abordar el acompañamiento a las trayectorias como cuestión institucional requiere el diseño de dispositivos de trabajo en el marco de la diversidad que caracteriza cada escuela. Sobre la base de lo expuesto anteriormente, se puede decir que las trayectorias son a la vez subjetivas e institucionales. Coincidimos en pensar que las dicotomías y las oposiciones no alcanzan nunca a dar cuenta de una trayectoria educativa: no es el sujeto o la institución, son ambos a la vez, sin que cada uno de ellos pierda su singularidad, sus rasgos propios, sus dimensiones, su modo de presentación particular

(NICASTRO y GRECO, 2012 p 57-58).

La propuesta de Secundario Completo es la elaboración de un proyecto educativo que incluye como estrategia central el acompañamiento integral de las trayectorias escolares como una cuestión institucional. Esto requiere la articulación de acciones entre diferentes niveles de gestión de políticas curriculares, que atiendan por un lado a las líneas de acción de la política educativa provincial y, por otro, a la dimensión institucional; esto es, a las condiciones de la organización, a las tramas institucionales que nos sitúan en una diversidad de contextos. En este marco, desde Dirección Provincial de Educación Secundaria se proponen dos dispositivos de trabajo, equipos y espacios de acompañamiento y líneas de acción: a) Ciclo Básico y Ciclo Orientado en (EESO) y, b) Primer y Segundo Ciclo en la (EETP), como trayectorias formativas continuas, enseñanza, evaluación y acreditación como procesos articulados y proyecto de terminalidad.

La conformación de equipos de acompañamiento que establezcan un abordaje de las trayectorias como una cuestión institucional, es un trabajo que requiere del diseño de dispositivos que comprendan un recorte de tiempos, espacios, sujetos, tiempos, tareas y propósitos, configurando los espacios de acompañamiento. En esta tarea la orientación del equipo directivo es fundamental para promover, según Blejmar (2007), como punto de partida, la revisión de las condiciones institucionales internas y externas, profundizando los modos en que las instituciones educativas vienen construyendo procesos de inclusión socioeducativa a partir de la elaboración, desarrollo y concreción de sus proyectos educativos.

Algunos ejes temáticos que fueron propuestos para pensar distintos recorridos para el acompañamiento a las trayectorias, sea desde entornos presenciales y/o virtuales, de los estudiantes: vínculos y convivencia, relación escuela y familias, dimensión disciplinar en relación con el aprendizaje de los contenidos, organización para el estudio y construcción de estrategias de aprendizaje, actividades extracurriculares (a modo de ejemplos: olimpiadas académicas y deportivas, EUREKA, arte).

Cada escuela especifica la población de estudiantes destinatarios, teniendo en cuenta las siguientes orientaciones para la configuración de los espacios de acompañamiento, sea para brindar asesoramiento en torno a la organización para el estudio y la construcción de estrategias de aprendizaje, diseñar itinerarios de enseñanza y aprendizaje específicos para estudiantes cuya trayectoria escolar se vincula a indicadores educativos tales como: ausentismo, repitencia, sobreedad, o situaciones que requieran generar y habilitar un espacio específico de acompañamiento, según las consideraciones institucionales.

Pensar en términos de trayectorias desde esta perspectiva implica, tal como señala Nicastro (2012), no solo atender a la biografía de cada estudiante, sino centrarse en las dimensiones que atraviesan el trabajo pedagógico; estableciendo la idea de que el acompañamiento de las trayectorias escolares no es solo una cuestión que remite a los estudiantes sino a las instituciones, las organizaciones y los sistemas educativos.

Consideraciones finales

Que las instituciones educativas puedan desarrollar saber pedagógico y, en particular, saber didáctico se hace imprescindible al momento de poder pensar en una escuela secundaria para todos, que diversifique las propuestas pedagógicas y desarrolle espacios y estrategias que den lugar a distintos modos de transitar la escuela. El acompañamiento a las trayectorias escolares es un proceso que convoca a ser pensado no solo desde las teorías del mundo académico, sino también desde la construcción de un saber pedagógico institucional situado.

No fue tarea fácil, hubo resistencia. Si bien, gran parte del camino recorrido por las múltiples experiencias situadas en las escuelas evidenciaban la posibilidad de construir una escuela secundaria para todos, consideramos que las transformaciones en educación son a largo plazo. En consecuencia, es de suma importancia repensar el lugar de la evaluación como aquel proceso formativo que aporta desde experiencias narrativas un constante acompañamiento a las trayectorias singulares de los estudiantes de saberes socialmente significativos.

La propuesta invita a visibilizar lo que podía obstaculizar el acompañamiento a las trayectorias escolares, que lo invisible sea visible, en este otro escenario de la virtualidad sea posible transitar hacia una transformación en la escuela secundaria. El pensar el acompañamiento como estrategia política leída en clave de derecho, dando respuesta a garantizar el derecho a la educación como un proceso de construcción colectiva, como la acción organizacional, institucional, curricular y educativa.

Secundario Completo propone, en su plan de trabajo, la articulación de las líneas de acción de la Política Educativa Provincial, con el fin de potenciar las posibilidades institucionales de acompañar las trayectorias escolares, generando las condiciones para producir experiencias innovadoras que habiliten un espacio para la investigación de los problemas educativos y para la producción de saberes que en el marco de esas experiencias puedan ser sistematizados y compartidos.

Referencias bibliográficas

ANDER-EGG, EZEQUIEL y AGUILAR IDAÑEZ, MARÍA JOSÉ (2005). *Cómo elaborar un proyecto*. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales. Buenos Aires, Argentina: Lumen Hvmanitas.

BALAGUÉ, CLAUDIA, GERLERO, CARINA y COPERTARI, SUSANA. “Plan Vuelvo a Estudiar. Voces y miradas en torno a una experiencia de inclusión socioeducativa en la provincia de Santa Fe”. Ponencia presentada para el 4° Congreso Internacional de Innovación Educativa, “Diseñando el futuro de la educación”, organizado por el Instituto Tecnológico de Monterrey (TEC), Monterrey, México, 11 al 13 de diciembre de 2017.

BONFATTI, ANTONIO (2012) *Plan Estratégico Provincial. Visión 2030. Ministerio de Gobierno y Reforma del Estado de la Provincia de Santa Fe.* (Versión digital).

BAUMAN, ZYGMUNT 82015). *Ceguera moral. La pérdida de la sensibilidad en la modernidad líquida*. Buenos Aires, Paidós Estado y Sociedad.

BLEJMAR, BERNARDO (2007). “De la gestión de resistencia a la gestión requerida”. En Duschattzky, S., y Birgin, A., *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia.* FLACSO. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

BLEJMAR, BERNARDO (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires-México: Ediciones Novedades Educativas.

CARLACHIANI, CAMILA (2016). “Los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos y el acontecimiento”. En Morelli, S. (coord.) *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. La educación en acontecimientos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

CONNELL, ROBERT (2009). *La justicia curricular*. Buenos Aires: LPP, Laboratorio de Políticas Públicas Disponible en:

http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf.

CULLEN, CARLOS (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

COPERTARI, SUSANA (2016). “Desde qué lugar entendemos la interdisciplinariedad en el Diseño del Plan Vuelvo Virtual”. Documento de

Circulación Interna. Plan Vuelvo a Estudiar – Vuelvo Virtual.

DAVINI, MARÍA (1995). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogías*. Bs. As. Paidós.

DE ALBA, ALICIA (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Diálogos de *La Techné Educativa*. En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ (recuperado el 12 de diciembre de 2022)

DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (1987). "Problemas y retos del campo de la evaluación educativa" en *Perfiles Educativos*, No. 37 pp. 3-15.

FREIRE, PAULO Y SHOR, IRA (2014). *Miedo y Osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora.* Buenos Aires: Siglo XXI.

FRIGERIO, GRACIELA Y DIKER, GABRIELA (Comp.) (2010). *Educar: Saberes alterados,* Buenos Aires Eflh. Colección del Estante.

FRIGERIO, GRACIELA (2000). "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?". Seminario sobre perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. Santiago de Chile.

LITWIN, EDITH (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA. Ley de Educación Nacional 26.206, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA CFE Resol. 84, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA. CFE Resol. 93, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. *Fundamentos del Programa Escuela Abierta*, 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. Secretaria de Educación. Dirección Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas. Documento de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria y Secundaria. *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos: la educación en acontecimientos*. Sitio Web: http://campuseducativo.santafe.gob.ar/nic-la-educacion-en-acontecimientos, 2016.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. Secretaria de Educación. Dirección Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas. Documento de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria y Secundaria. Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos: Recursos para su Enseñanza. Sitio Web: http://campuseducativo.santafe.gob.ar/nic-recursos-para-su-ensenanza/, 2016.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. Secretaria de Educación. Dirección Provincial de Educación Secundaria. Programa Secundario Completo, 2016

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. Secretaria de Educación. Dirección Provincial de Educación Secundaria. *Los Espacios de Acompañamiento: Orientaciones en el marco del Programa Secundario Completo*, 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. Secretaria de Educación. Dirección Provincial de Educación Secundaria. *Programa Secundario Completo: Ejes de Acción*, 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. *Secundario Completo: Programa integral de acompañamiento a las trayectorias escolares* / 1a ed. Santa Fe, 2019.

NICASTRO, SANDRA Y GRECO, MA. BEATRIZ (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

TERIGI, FLAVIA (2004). “La enseñanza como problema político”. En Frigerio, G., y Diker, G., (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Buenos Aires-México: Ediciones Novedades Educativas.

TERIGI, FLAVIA (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia desarrollada en Santa Rosa, La Pampa.

TERIGI, FLAVIA (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.

RIVAS, AXEL (2014). *Revivir las aulas: un libro para cambiar la educación*. Ed Debate. Buenos Aires. Argentina.

SANTOS GUERRA, MIGUEL (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando La Flecha Impacta En La Diana*, España, Narcea.

SANTOS GUERRA, MIGUEL (1999). *Evaluación educativa I. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Magisterio del Río de la Plata.

CAPÍTULO 17

“Educación a Distancia y Presencialidad en Convergencia” de Prof. Marta Mena[78] (UTN/UBA/UNTREF)[79]

Por Ileana Sorgentoni[80]
Universidad Nacional de Rosario
Fundación para el Estudio e Investigación de la Mujer (Argentina)

Introducción

Aquí se desarrolla la decimoséptima Techné Educativa, cuyo título es “Educación a Distancia y Presencialidad en Convergencia” por la Prof. Marta Mena. La disertante es directora del programa de Formación virtual de investigadores (PROFORMIT) en la secretaría de Ciencia y Posgrado de la Universidad Tecnológica Nacional desde 2012, Directora de la maestría en Docencia Universitaria en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), docente del Doctorado y Maestría en la Universidad Tres de Febrero (UNTREF), Secretaria Pedagógica en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA),creadora del programa distancia de grado y el programa para formación docente continua para profesores universitarios en versión b-Learning, consultora del Banco Mundial, dirigió el programa de capacitación electrónica (PROCAE) para formación virtual de funcionarios públicos de la

[78]Directora del Programa Formación Virtual Investigadores en Universidad Tecnológica Nacional (Bs. As). Docente del Doctorado y Maestría en Gestión de la Educación Superior. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Miembro del comité científico. Miembro del comité científico. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Investigadora Asociada Contact North. Ontario, Canadá. Asesora en la virtualización de la Maestría en Residuos Sólidos Urbanos UTN. Profesora Adjunta de Formación virtual - Rectoría. Profesora Titular de Docencia Universitaria - UTN- Facultad Regional General Pacheco. Conferencista a nivel nacional e internacional sobre Educación a Distancia pionera en la modalidad. Autora de artículos científicos en revistas científicas y libros: “Construyendo la nueva agenda de educación a distancia” (2007), Ed Crujía) y (2013) Parmenia; Unknown edición, entre otros.

[79]Comentario del texto presentado en *Diálogos de la Techné Educativa* el 27 de octubre de 2020 por la Prof. M. Mena.

[80]Licenciada en Gestión de las Instituciones Educativas. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía Universidad Abierta Interamericana. Profesora en Ciencias de la Educación. FHYA- UNR. Diplomada en Políticas de Desarrollo Territorial. FCP y RRII. UNR. Profesora "jefa de Trabajos Prácticos" del Núcleo Antropológico Educativo. Escuela de Ciencias de la Educación. FHyAR. UNR. Prof. Adjunta, cátedra en Soberanía y Políticas Alimentarias desde las Epistemologías del Sur. Tutora del Programa de inclusión socio educativo modalidad hibrida para cursar la Educación Secundaria. (Primer número de orden obtenido por concurso) UNR. Secretaria Técnica de la Maestría Interinstitucional en Estudios sobre construcción de Ciudadanía. Sede (FHYA-UNR) junto a la UNLU y UNSJ. Secretaria Técnica de la Diplomatura Virtual sobre "Construcción de Ciudadanías Plurales desde las Cs Sociales y Humanas" (FHyAR- UNR).

Argentina y de países limítrofes, docente en la Universidad de Salamanca de 1989 al 2007 y docente y directora de la Maestría en Educación a Distancia en la Universidad de Morón, Vicepresidente para América Latina y el Caribe del consejo Nacional de Educación Abierta, a distancia y miembro de su comité ejecutivo. Escritora de innumerables artículos y libros acerca de la modalidad en la región.

Para desarrollar sus posturas en relación al título que convoca, echa mano a la narrativa de experiencias sobre tres universidades desde dos modalidades: educación a distancia y presencialidad como un dispositivo de formación profesional, que le ha permitido tensionar prácticas y modelos pedagógicos, implementación de programas y políticas educativas sobre educación a distancia, pedagogías como análisis comparado en diferentes contextos, regiones y países. Finaliza su exposición con lineamientos, argumentaciones y preocupaciones sobre la concreción de políticas curriculares desde la educación a distancia para el siglo XXI.

DESARROLLO

Mena hace un racconto sobre su experiencia docente en relación a dos modalidades: presencialidad y virtualidad entrando en convergencia como competencia y/o colaboración. Enfrentó la paradoja de contraponer contenido y modalidad. Este hecho no fue buscado, sino que le tocó transitarlo a través de sus prácticas, las que le permitieron entender el sinuoso camino que había en su propia historia y en los cambios de la misma educación a distancia. Vivió esas situaciones paradojales, en convergencia, en tres universidades diferentes. Relata que, en España, Universidad de Salamanca, enseñó diecisiete años en Máster en Tecnología de la Educación, cuya enseñanza era para la virtualidad, pero desde la presencialidad, teniendo a su cargo el seminario de educación a distancia. Destaca que era la única profesora extranjera en la maestría y dio como resultado muchas sorpresas al estudiantado, porque acostumbraba a trabajar en la modalidad mediada, y para cada seminario, preparaba un cuadernillo que antecedía acciones, estrategias y bibliografía como forma de leer anticipadamente y habilitar voces polifónicas.

La segunda situación fue la que no tenía que ver con su experiencia en modalidad a distancia, sino con el encuadre como docente en las clases presenciales y como este rompía los esquemas de las habituales clases en el máster. En ese momento, en España, la construcción del trabajo esperado por parte de docentes era el magistrocentrismo. La docente con el cuadernillo ponía en oposición modalidades y estilos donde rompía con una sola voz autorizada. Rememora diálogos mediante congresos donde compartió con el colega Carlos Escolari, dejando ver que el estudiantado "pedía" que "den clases", para luego "tomar apuntes" y después "toma de examen" dejando desnudo el modelo pedagógico vigente. Posteriormente, explica que vino la convergencia europea y eso cambió por ser la que produjo grandes cambios pedagógicos en donde la pedagogía no solo se reducía al primario o la secundaria. Apela al recuerdo de tener becarios de Latinoamérica que tenían una impronta próxima al cuerpo docente, más sus estrategias con el material anticipado, permitieron generar espacios, intersticios, donde se facilitó la participación de todos y todas. Advierte que lo vivido en esa convergencia fue pura combinación de modalidades.

Otra de las cuestiones importantes que rescata de Salamanca, fue aprovechar todo momento para conocer y entender cada aspecto de la universidad, incluido su modelo pedagógico y sus edificios. Visitó el edificio antiguo, donde estaba la fachada de la universidad, y allí se encontraban representadas distintas aulas famosas. Comenta que el aula "Fray Luis León" que fue construida, aproximadamente, en el mil cuatrocientos estaba intacta. La

describe con bancos muy rústicos, incómodos, preguntándose cómo los estudiantes se sentaban a escuchar durante horas lecciones sin moverse. Analizaba que la estructura del aula era muy similar a la que tenía en la facultad de Salamanca y a las estructuras actuales de la universidad. ¿Cómo podía ser que un aula del mil cuatrocientos siguiera siendo replicada hasta el presente, hasta el momento, y ahora? A pesar de que había investigaciones de la sociedad del conocimiento, menciona que ella estaba aún en la sociedad industrial. Expresa que el sistema educativo asumió esos valores de la sociedad industrial: jerarquía, planificación, control, y de alguna manera han persistido en el tiempo: por eso el modelo pedagógico. La experiencia propia en Salamanca es comparada como un choque de culturas al llevar todo lo que sabía a la construcción de conocimiento. Pensar en esa aula, aún después del dos mil seis, cuando fue su último proceso allí, donde se estaba estrenando la sociedad de la información y el conocimiento, resurge la necesidad de la reconversión estructural de la universidad que planteó en muchos de sus libros.

La otra experiencia en la que la presencialidad y distancia se encontraron fue la de ser directora de una Maestría de Educación a Distancia, que debió estructurarse y cursarse presencialmente, porque, otra vez, la contradicción: generó el proyecto de esa maestría de educación a distancia, pero en la institución tenía que ser presencial porque el marco regulatorio existente en ese momento entorpecía la posibilidad de la regulación si se presentaba una carrera a distancia.

Actualmente, es directora de la Maestría en Docencia Universitaria, una maestría presencial, que debió transformarse a distancia al comienzo de la pandemia. Aquí, es como al revés, era presencial que tuvo que ser a distancia; y allá era a distancia y tuvo que ser presencial. Indica que el estudiantado cursante de esta, perteneciente a la UTN, está aprendiendo a derribar prejuicios y a saber que se puede ser un docente universitario a condición de tener una buena formación y propuesta en la virtualidad.

A su vez, menciona que la Maestría en Gestión de la Educación, UNTREF, tuvo que transformarse en la pandemia. A través de sus narrativas, da cuenta de que se ha incorporado a la cultura nómade, hibridando experiencias, desde antes del comienzo de este siglo teniendo que cambiar al calor de las circunstancias, lamentando que aún hoy, esa reclamada reconfiguración estructural de las universidades, no se haya concretado en la medida de las necesidades actuales. Se pregunta por qué las aulas siguen construyéndose con la misma estructura hoy y menciona que hay detrás todavía un modelo pedagógico que las necesita. Reflexiona varios puntos a considerar en estos contextos de la actualidad en las universidades: aún no se ha incorporado el hábito de trabajo en red, ni se ha instalado la cultura de la virtualidad, como tampoco se ha incorporado tecnología en la enseñanza. Reafirma que esa reconfiguración estructural es una deuda para todos nosotros que deberíamos seguir reclamándola. Hace un análisis en el que esas situaciones que describió antes de la pandemia son las que determinaron la crisis inicial de cambio de los planes de emergencia que se dio al comienzo. Explica que se elaboraron planes para superarla, pero ni las instituciones, ni docentes, ni estudiantes, ni sus familias, estaban habituados a funcionar fuera de las paredes físicas de las instituciones. La confusión se generó por pensar que sin aula física no hay educación. La idónea reflexiona, en ese tiempo, que no se había podido construir una educación más allá del edificio del campus. Tampoco pudieron entender o incorporar el concepto de territorialidad virtual para entender más la situación. Una institución es un vínculo intangible que da cuenta de un espacio de referencia, en el que el edificio es uno de sus componentes, pero también lo son el mandato social de hacer posible el derecho a la educación, los

objetivos institucionales, diseños curriculares, docentes, familias, etc., etc. Opina que si ese concepto hubiera sido comprendido cabalmente el cierre de edificios en período de confinamiento no hubiera significado un trauma, sorpresa, desorientación o enojo. Sin embargo, la modalidad a distancia, en su formato virtual, sigue intacta, no fue fragmentada en realidad, ya que lo que se desarrolló fueron planes de contingencia; porque modalidades a distancia son otra cosa. Expone que Francis Pedró llamó a esto el peor experimento fabricado en la historia de la educación, porque fue hecho de la noche a la mañana. Adhiere a que la educación a distancia para desarrollarse necesita de un proyecto, pensado, imaginado, fundamentado, desarrollado y aprobado para luego ponerse en marcha. Transmite ciertas preocupaciones como ser la necesidad de políticas públicas que subsanen la falta de equipamiento y conectividad de las zonas desfavorecidas, estos testigos mudos de las zonas opacas de la sociedad de la información y el conocimiento. Por otro lado, la morosidad de las instituciones para producir los cambios necesarios. La urgente formación del profesorado para este siglo, con una profunda renovación de los modelos de enseñanza, para formar para una sociedad que va a tener que desempeñarse en una sociedad en permanente cambio y actitud abierta. Hace referencia a SOUSA SANTOS (2020) con la Cruel Pedagogía del Virus, para visibilizar lo que no queríamos ver y enfatiza en pensar en ello. Afirma incluir una profunda revisión de los diseños curriculares vigentes de las distintas carreras universitarias y de todos los niveles en una lógica proactiva, revisar estructura y contenido. Le preocupa hablar y construir conocimiento desde los problemas del mundo: problemática ambiental, discriminación, cuestiones de género. Propone ver problemas, desarmarlos, por dentro y fuera, volver a armarlos y que sirva como salir adelante.

Otra preocupación que explicita es el desarrollo e impacto de proyectos virtuales sin un previo, consciente y exhaustivo diseño que dé cuenta de los tres modelos necesarios para su implementación: un modelo pedagógico, un modelo tecnológico, la arquitectura que va a soportar el desarrollo de todo el proyecto y un modelo de gestión. Además, señala la obsesión que se ha desatado por la evaluación y control durante el tiempo de pandemia, como panóptico digital.

En la Argentina cambió el marco regulatorio construido de una manera diferente, y en América Latina, hace falta una revisión de normativas y una construcción conjunta de unas nuevas dejando de lado y superando la racionalidad instrumental. Marta enuncia centrarse en una racionalidad de consensos, comunicativa, con la consulta y participación de instituciones y docentes. Felicita a RUEDA por el trabajo en la elaboración de nueva normativa conjuntamente con el CIN, en donde hicieron construcciones conjuntas con el grupo conformado por todas las universidades. Piensa que cada proyecto está basado en el sistema de educación a distancia: El SIED.

Consideraciones Finales

La experta reflexiona a través de relatos autobiográficos oficiando como portadores de significados donde ha puesto a dialogar marcos referenciales, contextuales y conceptuales entre la convergencia de la educación a distancia y la presencialidad. Refiere a la importancia de trabajar desde las subjetividades situadas, aquellas que se van haciendo en el propio proceso, en situaciones, bregando por los conocimientos contextualizados (MÉLICH, 2009), sobre la construcción de proyectos socioinclusivos que atiendan las diversidades y las heterogeneidades en educación a distancia. Hace hincapié en la territorialidad de la virtualidad como dispositivo de inclusión y justicia curricular (TORRES SANTOMÉ, 2011), cuál justicia cognitiva (SOUSA SANTOS, 2014) que no sería posible si no está pensada desde una transformación en contra de la hegemonía o capitalismo

cognitivo neoliberal, en favor de las bases en la toma de decisiones atendiendo a cada particularidad geolocal y regional. Deja entrever el trabajo docente desde la errancia, subjetividades errantes, en la intemperie, cambiando coordenadas, (DUSCHATZKY, 2007) como la disposición de aprendizaje constante, humildad y lectura de los contextos en construcción conjunta de la labor con la comunidad educativa. En su narrativa, analiza el curriculum oculto visual, la arquitectura de los espacios educativos, ese aprender a obedecer bajo las imágenes que pregonan ciertas disposiciones de jerarquía, control y hegemonía del mobiliario (ACASO y NUERE, 2005).

La expositora está en consonancia con las pedagogías emancipadoras denunciando la importancia de políticas públicas bregando por el derecho a la educación, tensionando la pedagogía tradicional o tecnocrática, apelando a la flexibilización de los tiempos, los espacios, los ritmos, alejándose de la hiperinflación de los contenidos vetustos, enciclopédicos, para adentrarse en el curriculum minimalista significativo y poderoso como ensamble posible entre la presencialidad y la virtualidad (MAGGIO, 2020). Busca construir desde las prácticas pedagógicas paradigmas de educación a distancia socioinclusivos como puertas a la sociedad del conocimiento y la información como derecho de las ciudadanías en el siglo XXI. Cierra su análisis enunciando que hay una necesidad de reconfiguración estructural y metodológica de nuestras universidades para estos tiempos complejos y críticos.

Referencias bibliográficas

ACASO, MARÍA y NUERE, SILVIA (2005). *El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen***.** Universidad Complutense de Madrid, vol. 17.

Diálogos de *La Techné Educativa*. En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ (recuperado el 3 de marzo de 2023)

DUSCHATSKY, SILVIA (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós tramas sociales, Buenos Aires.

MAGGIO, MARIANA (13.5.2020). *Reinventar la escuela: un ensamble entre la presencialidad y la virtualidad. Eutopía***.** Buenos Aires, Disponible en: https://eutopia.edu.ar/reinventar-la-escuela-un-ensamble-ente-la-presencialidad-y-la-virtualidad/ consultado el 13 de mayo de 2020.

SOUSA SANTOS, BOAVENTURA DE (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder***,** Montevideo, Trilce.

SKLIAR, CARLOS y LARROSA, JORGE (2011). *Experiencia y alteridad en educación.* Rosario: homo sapiens/Flacso. Cap. 4.

TORRES SANTOMÉ, JURJO (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya la cultura escolar.*

CAPÍTULO 18

Experiencias, voces y miradas en contexto: caminos de formación docente en los diálogos de *La Techné Educativa*

Prof. Alejandro René Basano[81]
Docente Autoconvocado, Nivel Secundario, San Cristóbal, Santa Fe
Prof. María Lorena Nalli[82]
Docente Autoconvocada Nivel Primario, Ciudad de San Lorenzo, Santa Fe
(Argentina)

Introducción

Estas reflexiones surgen de la participación que mantuvimos en los diferentes conversatorios organizados en el marco de los diálogos de la Techné Educativa, durante el 2020, coordinado por la Dra. Susana Copertari junto a un grupo de docentes autoconvocados de la provincia de Santa Fe de los cuales formamos parte desde 07/07/2020. Fue una experiencia que nos interpeló por el contexto particular que vivíamos durante la pandemia Covid 19, pero sobre todo por convertirse en la posibilidad de compartir inquietudes, voces y apuestas sobre cómo seguir, accionar y sostener nuestras prácticas docentes en esos escenarios tan complejos y disruptivos que nos llevaron a pensar en otros formatos y presencialidades, a fin de no interrumpir las clases -en todos los niveles y modalidades del sistema educativo- ante la falta de propuestas de formación docente en la virtualidad del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (Argentina).

A partir de esta realidad, se nos ocurrió recurrir a los referentes del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual -multipremiado por organismos nacionales e internacionales, universidades y fundaciones- con probada experiencia en la modalidad a distancia.

DESARROLLO

Un comienzo, una demanda imperiosa y necesaria, una esperanza de continuidad educativa en medio de la complejidad y la incertidumbre.

Apenas comenzada la etapa de aislamiento y con la información de que el miedo y desconcierto que estaba viviendo gran parte del mundo, habían llegado a Argentina, empezamos, un grupo de docentes, a pensar qué aportes podíamos recoger de quienes habían sido referentes del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual, ya que no teníamos registro de otras experiencias similares en la región y sabíamos que quienes fueron capacitados en ese formato habían transitado una experiencia rica y única en el país.

En ese sentido, contactamos a la Dra. Susana Copertari para que nos contara su experiencia y organizamos el primero de muchos encuentros virtuales el 14 de julio de 2020, en el que pudimos apropiarnos de los saberes de decenas de profesionales que muy generosamente se pusieron a disposición, para orientarnos en las teorías más avanzadas y modelos desde la Educación a Distancia. En el segundo encuentro se trabajó "El Kairós Educativo desde la complejidad" a cargo de la Dra. Virginia Gonfiantini junto a la Dra. Susana Copertari (21 de julio de 2020) que resultó muy esclarecedor para trabajar el tiempo del "Kairós" (tiempo de dios para los griegos), un tiempo del no tiempo, sin principio ni fin para trabajar en la virtualidad y dejar el "Cronos" de la escuela decimonónica vigente en la educación actual, donde el tiempo es poco flexible y tiene un principio y un fin; del mismo modo que la concepción del espacio para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

---

[81] Profesor en educación secundaria en Matemática. Profesor de educación técnico profesional. Docente tutor del ex Plan Vuelvo a Estudiar virtual (EEMPA 1330).

[82] Profesorado de nivel primario. Bachiller universitario en (FHyA UNR). Cursando Postítulo en Educación Sexual Integral. Tallerista en "El semillero" Casa de Atención y Acompañamiento. Comunitario en prevención de consumos problemáticos (Sedronar) Integrante de Docentes Autoconvocados del Departamento San Lorenzo en AMSAFE. Docente de nivel primario.

Cada encuentro significó una oportunidad única de debates y reflexión, en torno a un mundo desconocido por la mayoría de la docencia santafesina, sin formación en entornos virtuales, en un contexto donde la virtualidad pasó a ser el único medio posible para la apropiación de conocimiento en todo el país y poder garantizar así el derecho a enseñar y aprender. Además, faltos de políticas públicas, tendientes a establecer mecanismos urgentes que nos permitieran desarrollar las clases, en todos los niveles educativos, esos encuentros fueron un pilar y sostén irremplazable.

En uno de los tantos encuentros, que compartimos en la Techné Educativa, la Dra. Susana Copertari, el 27 de Julio de 2020, nos decía que la educación inclusiva es un movimiento y es un campo temático de interés ético y político entendido en el marco de la justicia social, la igualdad y el derecho a la educación frente a las desigualdades de todo tipo y que también requiere desocultar los procesos de exclusión de este modo de producción capitalista, vinculado a las formas más nefastas de construir las diferencias de todo tipo. Siguiendo a la Dra. Copertari (2020), encontramos diferentes tipos de trayectorias educativas a tener en cuenta, en todos los niveles de la educación. En la educación secundaria se observaba que muchos estudiantes habían abandonado sus trayectorias, y era esa situación el origen del conflicto, ya que tenemos que pensar en una educación con distintos tipos de propuestas para la escuela del siglo XXI, por fuera de las tradicionales, estrictamente presenciales, ya que seguimos la línea de una escuela tradicional decimonónica, que está muy lejos de la realidad y motivación de nuestros y nuestras estudiantes, porque la escuela actual debe atender a la diversidad en todas sus formas y a las nuevas formas de enseñar y aprender, incorporando los entornos digitales a través de la tecnología educativa.

Consideramos que la escuela del siglo XXI nos aproxima a una experiencia inédita en Santa Fe y la Argentina, como es la experiencia de la EEMPA 1330 semipresencial (ex Plan Vuelvo a Estudiar que fuera política pública del Estado Santafesino desde 2015-2019) la cual constaba de tres líneas estratégicas: Plan Vuelvo a Estudiar Territorial; Plan Vuelvo a Estudiar Tiempo de Superación y Plan Vuelvo a Estudiar Virtual.

Siguiendo los diálogos de la Techné la Dra. Mariana Maggio en su diálogo del 06 de octubre de 2020 sobre "Objetos Culturales y Enseñanza Poderosa". El Virus es Didáctico "junto al Prof. Claudio Delmaschio, rescata la importancia del trabajo interdisciplinar para pensar en un currículum más minimalista. Según Copertari (2020) y apelando al diseño curricular del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual, todas las disciplinas negocian significados para crear un nuevo conocimiento y volcarlos en la realización de proyecto de acción socio comunitario junto a los saberes educativos que los y las estudiantes traen, a través de una evaluación colaborativa.

En la EEMPA 1330 cada módulo didáctico va trabajando una situación problemática en la cual, todas las disciplinas, desde sus saberes, aportan en la realización del proyecto de acción sociocomunitario; todas las áreas contribuyen con ese proyecto de acción.

La Dra. Susana Marquisio quien coordinó el diálogo con la Profesora Marta Mena, sobre "Educación a Distancia y Presencialidad en Convergencia" del 27 de octubre de 2020, nos compartía la importancia que tiene, en la virtualidad, formar a las y los docentes tutores en un paradigma afectivo e inclusivo, al mismo tiempo que aprenden a elaborar materiales curriculares y multimediales artesanales para una mejor comprensión y comunicación con el estudiantado.

Las y los tutores que participamos de este espacio, fuimos concientizados en este tipo de formación desde el paradigma "Affective E-Learning", sustentado por el GRUPO TEIS de Tecnología Educativa de la Universidad de Granada (España)

para poder seguir las trayectorias continuas o discontinuas de los estudiantes y acompañarlos en sus recorridos hasta concluir la educación secundaria; en el caso de la EEMPA Virtual 1330 con jóvenes y adultos, que por múltiples motivos no han podido terminar su escolarización secundaria en la presencialidad.

La idea de los y las "Docentes Autoconvocados" en este espacio educativo de la Techné, tuvo la intencionalidad de socializar esta experiencia con otros y otras colegas, continuar formándonos con especialistas en la modalidad, para pensar en "Otra Escuela", con otro formato y/o iniciar dicha formación como sostuvo en su diálogo la Mag. Yanina Fantasía, sobre "Educación, Inclusión y Cultura Digital" del 28 de julio -quien fuera la directora de la EEMPA Virtual y convocada por el Grupo Santillana (2020) para publicar dicha experiencia como ejemplificadora- junto al Dr. Fernando Avendaño explicitan algunas de las transformaciones necesarias de la "Escuela que se Viene" que será bimodal, híbrida, flexible en tiempos y espacios académicos intentando evitar la hiperinflación de contenidos, desde una mirada más interdisciplinaria, con diseños curriculares más motivadores y minimalistas (Maggio, 2020) acordes a los intereses de los y las estudiantes del Siglo XXI.

Nos preguntamos entonces: ¿cómo se construye desde la práctica esta función de ser docente tutor afectivo e inclusivo? ¿Qué se está haciendo en las aulas del Vuelvo a Estudiar Virtual frente a las dificultades que se presentan en nuestros estudiantes a la hora de generar procesos de enseñanza y aprendizajes emancipadores? ¿Con qué estrategias pedagógico-didácticas y dispositivos digitales estamos trabajando? ¿Cómo ponerlos a disposición de otros y otras colegas en términos de saberes colectivos? Estos y otros interrogantes surgidos desde la propia práctica, del equipo de docentes tutores virtuales, se evidenció y se pusieron en acción desde esta experiencia, a los fines de garantizar el derecho a la educación de jóvenes y adultos, su acceso, permanencia, aprendizaje y egreso. A partir de la recreación e interacción de equipos de trabajo interdisciplinarios, de las actividades y consignas de trabajo propuestas en cada módulo didáctico interdisciplinario, en cada eje problemático, abordado desde los contenidos curriculares, se motivó a otros colegas para acompañar a los y las estudiantes en sus trayectorias educativas durante la crisis pandémica mundial.

Mientras seguíamos pensando, seguíamos reconfigurando esa función tan innovadora, dinámica, afectiva e inclusiva, que significó caminar con actitud transformadora y empatía. Plantearnos ayer y hoy en contextos de pandemia y pospandemia, cómo visibilizar y hacer realidad esto de acompañar, transformar, emancipar y desde este lugar y al interior de esta propuesta pedagógica, sin lugar a duda reconocida nacional e internacionalmente tan innovadora por lo disruptiva y revolucionaria (LÓPEZ y HEREDIA, 2017) y lo más importante en cada estudiante que la habitó. Por ahí fuimos tejiendo ideas, entramando saberes y prácticas, haciendo caminos al andar.

Es importante trabajar en una educación inclusiva y de calidad, siempre debemos tener en cuenta la relevancia del acompañamiento del Estado en la educación y rescatar las experiencias que se han vivido como políticas públicas innovadoras, inclusivas y transformadoras de subjetividades y sujetos.

Consideraciones Finales

A lo largo de los diversos encuentros compartidos cargados de reflexiones y síntesis provisorias, hemos transitado las múltiples aristas que atraviesan aún hoy la Educación a Distancia. Con el norte en una pedagogía tendiente a la emancipación y desde un paradigma inclusivo y afectivo, empezamos a desarmar el ovillo de la complejidad que representa retomar nuestras prácticas pedagógicas, para

resignificarlas en aquel contexto pandémico que llegó para transformar las maneras de enseñar y aprender.

Pasaron dos años de aquellos primeros encuentros y, a priori, podríamos seguir reflexionando como educadores desde la Techné. Ella nos permite seguir problematizando nuestra praxis y analizar, desde una mirada crítica, las acciones de los gobiernos en relación a las políticas educativas actuales y la incipiente transformación del sistema educativo en esta inquieta pospandemia actual.

Con fecha 03 de noviembre del 2020 y luego de haber sufrido un hackeo de nuestro sitio en medio del Diálogo de la Techné N° 17 a cargo de la Dra. Carina Lion (UBA), sobre "Trayectorias educativas, videojuegos y aprendizajes emergentes" junto a la experiencia del "Programa Secundario Completo" relatado por Mag. Cristina Farioli y Esp. María Luisa Ricci se propuso reprogramar la sesión para el 10 de noviembre de 2020 fecha de finalización del ciclo 2020.

El 03/11/2020 realizamos un Diálogo sobre "Reflexiones de los Diálogos de La Techné Educativa 2020" junto a colegas representantes de las y los Docentes Autoconvocados, Prof. Alejandro Bassano y la Prof. Lorena Nalli; del Club de Investigadores con la participación de su Presidente el Mag. Wilson Chiluiza Vásquez y la Secretaría Mag. Sol Parra de Ecuador- ambos doctorandos de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario; integrantes de la Comisión Organizadora de la Techné con la Dra. Susana Copertari, Prof. Claudio Delmaschio, Prof. Jorgelina Kolodzinski y Prof. Nora Reina.

Luego de lo vivido en los "Diálogos de la Techné Educativa", entre emociones y tramas en tiempos de pandemia, entre la inercia y la oportunidad nos preguntamos en este cierre -a modo de recapitulación- ya que el 17/11/ 2021 retomamos los encuentros junto a la Dra. Ana Direnstein de la Universidad de Bath del Reino Unido con "La Política Global de la Esperanza. Repensar la praxis crítica en tiempos de Destrucción", coordinado por la Dra. Copertari; Dr. Avendaño y Dr. Kahan, quien expresó: "Entiendo la esperanza como una categoría de la praxis. Mi trabajo se enfoca en las temporalidades de procesos contradictorios de transformación liderados por movimientos sociales, feministas, laborales, indígenas, urbanos y rurales mediante los cuales generan utopías concretas multiversales que cuestionan los poderes patriarcales, coloniales y capitalistas y están creando nuevos mundos". Planteos interpeladores que nos llevaron a cuestionarnos sobre: ¿Desde dónde estamos parados para pensar en esa educación que se viene?, ¿cómo mirarnos para saber y ser conscientes de lo que hoy estamos haciendo?, ¿cómo seguir en esta presunta pospandemia?, ¿qué podemos mejorar, transformar, cambiar, anticipar?, ¿cómo pensar en esos atajos de mejora?, ¿cómo seguir pensando en nuevos horizontes posibles cargados de esperanza, intención y pretensión?

La Techné Educativa fue y sigue siendo un espacio de lucha y resistencia para los "Docentes Autoconvocados" frente a las deudas socio educativas de quienes nos gobiernan, un espacio dialógico de Formación Docente situada y continua, que surgió a instancias de docente preocupados ante la proliferación de un virus mortal y al mismo tiempo apasionados, que se autoconvocaron para pensar juntos, para pensar colectivamente en la escuela del porvenir ante la crisis pandémica global y "la tensión surgida en los sistemas educativos por las prácticas docentes entre la presencialidad y la virtualidad de la educación" (https://www.latechneeducativa.com.ar/, 2020).

Un espacio colectivo democrático, abierto, pluralista, diverso, crítico, reflexivo desde los sentidos del compromiso social socioeducativo que nos convoca para defender y trabajar por la inclusión socio educativa.

Una inclusión anudada al concepto de calidad educativa con justicia pedagógica y curricular ante el avance del

capitalismo cognitivo como trabaja en su diálogo el Dr. Jurjo Torres Santomé sobre "Justicia Curricular, Capitalismo Cognitivo e Inclusión Social" del 14 de octubre de 2020 coordinado por el Dr. Fernando Avendaño (Director del Doctorado en Educación FHyA UNR).

Un espacio común que nos invitó e invita a la reflexión interpretativa de la realidad desde la praxis para interpelar a la educación actual, no sólo en la emergencia sino en la contingencia incierta del porvenir frente a una educación que se perfila híbrida a través de "entornos virtuales, mixtos y presenciales desde los principios de la pedagogía popular latinoamericana, la pedagogía de la complejidad y la sociocrítica" (https://www.latechneeducativa.com.ar/, 2020).

Un trayecto de participación y formación continua tan necesario, que logro hacer comprender que la educación virtual en pandemia fue fundamental e innovadora en muchos casos. Es imprescindible resaltar la necesidad imperiosa de esta formación continua. En este caso, la propuesta a distancia que nos ofreció la Techné fue muy enriquecedora, ya que nos permitió poder compartir experiencias, encontrarnos y reflexionar con colegas de distintas partes de Santa Fe, Argentina, América Latina, España y Reino Unido a través de la plataforma de forma virtual.

Hoy nos encuentra en 2022-2023 escribiendo estas narrativas, un cuerpo vivencial que integrará uno de los capítulos de este libro digital monográfico, dónde quedarán plasmadas por siempre las memorias de una Techné que nos transformó y nos seguirá transformando. La transformación de la práctica educativa es un reto de la actualización docente para la enseñanza virtual en tiempos disruptivos y es y seguirá siendo nuestro desafío.

Referencias Bibliográficas

DIÁLOGO de la Dra. Susana Copertari y Jorgelina Kodolsinki (14-07-2020). "Encuentro con Docentes de Latinoamérica para pensar en la Educación del futuro" En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ Recuperado, 20 de marzo de 2023.

DIÁLOGO de la Dra. Susana Copertari y la Dra. Virginia Gonfiantini (14-07-2020) " El Kairós Educativo desde la Complejidad". "En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ Recuperado, 20 de marzo de 2023.

DIÁLOGO de la Mg Yanina Fantasía (28/07/2020). "Educación, Inclusión y Cultura Digital". En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ Recuperado, 20 de marzo de 2023.

DIÁLOGO de la Dra. Mariana Maggio (06/10/2020) "Objetos Culturales y Enseñanza Poderosa. El Virus es Didáctico" En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ Recuperado, 20 de marzo de 2023.

DIÁLOGO del Dr. Jurjo Torres Santomé sobre "Justicia Curricular, Capitalismo Cognitivo e Inclusión Social" del 14 de octubre de 2020 coordinado por el Dr. Fernando Avendaño (Director del Doctorado en Educación FHyA UNR). En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ Recuperado, 20 de marzo de 2023.

DIÁLOGO de la Dra Mena (27/10/2020) con la Dra Susana Marchisio y participantes "Educación a distancia y presencialidad en convergencia". En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ Recuperado, 20 de marzo de 2023.

DIÁLOGO N° 18 (03/11/2020). "Reflexiones de los diálogos de La Techné Educativa" En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ Recuperado, 20 de marzo de 2023.

DIÁLOGO de la Dra. Carina Lion (10/11/2020) sobre "Trayectorias educativas, videojuegos y aprendizajes emergentes" junto a la Mg. Cristina Farioli y Esp. María Luisa Ricci. En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ Recuperado, 20 de marzo de 2023.

DIÁLOGO de la Dra. Ana Direnstein del 17/11/2021 de la Universidad de Bath del Reino Unido con "La Política Global de la Esperanza. Repensar la praxis crítica en tiempos de Destrucción". En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ Recuperado, 20 de marzo de 2023.

LÓPEZ, C. y HEREDIA, Y. (2017). Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa - Guía de Aplicación, Tecnológico de Monterrey. En: Sitio web: http://escalai.com/que_escalai/guia_app/ Observatorio de Innovación Educativa- Tecnológico de Monterrey- publicado en (2018). Recuperado, 20 de marzo de 2023.

SITIO WEB Oficial de La Techné Educativa: https://www.latechneeducativa.com.ar/ Recuperado 20 de marzo de 2023.

SITIO WEB Oficial Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario. Inclusión de La Techné Educativa https://web.fceia.unr.edu.ar/es/academica/espacio-apoyo-actividades-no-presenciales/charlas-de-especialistas/187-ciclo-de-charlas/1852-la-techn%C3%A9-educativa.html Recuperada, 20 de marzo de 2023.

Voces de docentes latinoamericanos autoconvocados por una educación más humana, justa y equitativa

Wilson P. Chiluiza Vásquez[83]
Universidad Central del Ecuador
Soledad Parra Rocha[84]
Universidad Central del Ecuador
(Ecuador)

Introducción

"Por la mañana un virus desconocido entra en el cuerpo de un hombre de 55 años [...] por la tarde empieza el siglo XXI" (CARRIÓN, 2020). Comenzaba así la pandemia que removió el mundo. La falta de previsibilidad y la incapacidad de los Estados para responder a las emergencias quedaba en evidencia (DE SOUSA SANTOS, 2020). Una canción del popular dúo argentino Pimpinela se refería a esta época como el año en que se detuvo el tiempo. Y es que el mundo habitual que conocíamos ya no estaba más y la cercanía de la muerte nos paralizaba. En otra línea, la canción dice: "aunque todo pasará, algo tiene que cambiar" (PIMPINELA, 2020). ¡Y vaya que cambió! De hecho, fuimos testigos de transformaciones en todos los ámbitos. Los docentes, siguiendo los postulados de Freire, propusimos rehacer la educación desde la praxis, sacar al sujeto del silencio sobre la base dialógica de la educación

> "en la medida que nos volvemos capaces de transformar el mundo de dar nombre a las cosas, de percibir, de comprender, de decir, de escoger, de valorar (...) nuestro movimiento en el mundo y en la historia involucra necesariamente los sueños por cuya razón luchamos" (FREIRE, 2012, p. 39).

[83] Magister en Docencia Universitaria y Administración Educativa. Universidad Indoamérica. Quito – Ecuador. Licenciado en Ciencias de la Educación mención Plurilingüe - español, inglés y francés. Universidad Central del Ecuador (UCE). Docente titular de la Universidad Central del Ecuador. Creador y Director – de la Revista Científica del Instituto Académico de Idiomas Idiomas - Universidad Central del Ecuador (UCE) Kronos The Language Teaching Journal – Revista Científica aplicada a la Enseñanza y Aprendizaje de Idiomas Extranjero. Fundador y Presidente de la Corporación Club de Investigadores – Preside un Equipo de docentes investigadores con respetables Universidades a nivel Nacional e internacional, entidad reconocida por la Senescyt – Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, Ecuador. Doctorando en Educación (FhyA-UNR).

[84] Magister en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad Estatal de Kansas, Estados Unidos. Docente Investigadora. Fundadora de la Revista Científica Kronos The Language Teaching Journal del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador y actualmente vicepresidenta del Club de Investigadores. Doctoranda en Educación (FhyA, UNR).

En cierta medida, en búsqueda de estos sueños no sólo fuimos testigos, sino actores principales del rehacer de la educación.

A nosotros, la emergencia nos encontró lejos de nuestra patria, Ecuador. Con los planes deshechos y un proyecto de tesis doctoral a cuestas buscamos formas de continuar a pesar del confinamiento. Con este objetivo en mente nos conectamos a la primera transmisión en vivo de la Techné Educativa. Su mentora la Dra. Susana Copertari, superando los típicos problemas de conectividad daba la bienvenida a los presentes, a quienes se refería como docentes autoconvocados. Desde nuestra perspectiva ecuatoriana, el hecho de que un grupo de docentes se reunieran sin sentido de pertenencia u obediencia a una organización particular resultaba por de más extraño pero satisfactorio a la vez al tener la oportunidad de ser parte de un engranaje educativo entre Ecuador y Argentina.

DESARROLLO

En este contexto, la cita de los martes por la tarde se volvió nuestra rutina. Los párrafos siguientes intentan resumirlo que, en nuestra opinión, fueron los diálogos más significativos de la Techné Educativa por su pertinencia para nuestras propias investigaciones. En la primera presentación, Jorgelina Kolodzinski hizo referencia al Programa "Plan Vuelvo Estudiar", una acción de inclusión socioeducativa que busca a los jóvenes casa por casa para que terminen la secundaria de manera virtual con el acompañamiento de tutores de manera presencial. En su presentación, Kolodzinski (2020) resaltó la importancia del trabajo en equipo, la necesidad de docentes con una fuerte formación en la disciplina que no se limitar a transmitir contenidos, todos ellos reflexivos y apasionados.

Sobre este aspecto, cabe resaltar las palabras de la Dra. Copertari quien acotaba que "para trabajar en la virtualidad hace falta muchísima pasión y amor por el otro. Hay que acortar distancias. Tiene que ser una educación a distancia sin distancias. Estas sin distancias, no se acortan con las nuevas y espectaculares tecnologías de la información y de la comunicación, sino por la interacción que hacen los y las docentes con sus estudiantes" (COPERTARI, 2020). En este sentido, creemos que ese era el desafío para muchos docentes.

Por un lado, le habíamos confiado nuestra esperanza y esfuerzo por salvar la educación a las «espectaculares tecnologías» que, como refiere BARICCO (2019), están "en el momento más álgido, más claro y visionario" (pág. 84). Sin embargo, largas horas sentados frente a una pantalla pronto nos condujeron al hastío, el cansancio y el aburrimiento. Pensar la educación en ese momento en términos de «amor y pasión» y de «acortar distancias» no era una cuestión fácil de hacer, pero sí algo sobre lo cual reflexionar.

Lo expuesto por Copertari, trajo a nuestra memoria las palabras de Massimo Recalcatti quien en sus obras aboga también por la fuerza del deseo -amor y pasión- en la enseñanza como motivación constante (RECALCATI, 2016). En momentos de angustia como los vividos en esa época, el amor debía ser lo que nos mantenía optimistas. Pero ¿Cómo acortar distancias cuando un buen número de estudiantes quedaron excluidos por falta de conectividad? ¿Cómo pensar en el amor y la pasión cuando los contenidos son imposibles de cumplir, sumado al desconocimiento del uso de dispositivos y herramientas tecnológicas más los conflictos con los padres que producían estrés y frustración en los docentes?

Ante estas interrogantes, las reflexiones del Dr. Gerardo Kahan sobre la relación entre la teoría y la práctica en educación fueron como una bocanada de optimismo tan necesario en esos momentos. El Dr. Kahan se refirió a cinco situaciones que, de alguna forma, reivindicaban a los docentes. Por un lado, la virtualidad obligada había

permitido que los padres comprendieran la tarea docente y reconocieran su experticia. Por otro lado, agregaba "cuando surge la necesidad nadie se opone al cambio". Con respecto al currículo, la hiperinflación de contenidos y la importancia de la socialización para el proceso educativo se habían evidenciado tras el salto a la virtualidad. Pero por sobre todo dejó en evidencia la exclusión de cientos de niños y jóvenes (KAHAN, 2020) debido principalmente a la falta de recursos tecnológicos, accesibilidad y conectividad.

Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) "a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe" (UNESCO, 2020). En Ecuador, alrededor de 90.000 estudiantes quedaron fuera del sistema educativo para el 2021 (ARBOLEDA, 2021).

Sobre este tema no podemos dejar de citar las valiosas reflexiones del Dr. Jurjo Torres Santomé, a quien tuvimos la fortuna de escuchar en vivo. Decía el Dr. Torres Santomé que aun cuando las constituciones de los países garantizan la educación como derecho para todos por igual, la realidad nos enfrenta a una sociedad capitalista, neoliberal, patriarcal, clasista, racista, conservadora, colonialista y autoritaria. Los medios, las grandes corporaciones y la educación misma se han encargado de normalizar este tipo de sociedad. El problema es, argumenta el Dr. Torres Santomé, la división que se ha hecho entre las instituciones educativas. Hay escuelas para pobres y para ricos, para chicas y para chicos, para creyentes y no creyentes, para talentosos y menos talentosos. ¿Cómo se construye ciudadanía si se educa por separado? (TORRES SANTOMÉ, 2020).

En este punto, pensar en nuestro Ecuador fragmentado por la injusticia y desigualdad resultaba inevitable. Sentimos la urgencia de reconocer - como decía el ponente- la escuela pública como el espacio para problematizarnos, increparnos, interesarnos por el otro, reconocernos diferentes pero iguales a la luz de un currículo justo, humano, democrático e inclusivo que eduque en la incertidumbre y promueva la reflexión sobre la práctica docente con los ojos puestos sobre los problemas de la humanidad. Se trata de procurar una formación integral y menos capitalista. "No pensemos en dinero sino en formar gente con calidad humana" asevera el Dr. Torres Santomé. Y luego añade "no hay espíritu colaborativo y nos están convirtiendo en seres individualistas" (TORRES SANTOMÉ, 2020). Siglos de fragmentación del conocimiento y de la humanidad misma todavía nos siguen pasando factura.

¿Cuál sería una respuesta de contraataque? Jurjo Torres Santomé le apuesta a la interdisciplinariedad. El conocimiento disciplinar como la palabra lo indica, disciplina la mente y obliga a pensar de determinada manera dependiendo de la especialidad. Para los economistas todo lo resuelve la economía, para los educadores, la clave es la educación. La interdisciplinariedad contribuye a reconocer el error en esas aserciones, afirma el Dr. Torres Santomé. Sin embargo, en el contexto educativo ecuatoriano, la reducción del pensamiento disciplinario que supere la fragmentación del conocimiento como afirma Morin (1994) representa todavía un largo camino por recorrer.

Consideraciones Finales

Para concluir, expresamos nuestra profunda gratitud por la generosidad de todos los ponentes y participantes cuyos rostros se tornaron familiares a pesar de la distancia y las difíciles circunstancias. La teoría se lleva la razón cuando afirma, como señaló el Dr. Kahan, "la socialización es importante para el aprendizaje". La oportunidad de socializar en la Techné Educativa significó un

enorme aprendizaje no solo en el plano profesional sino también cultural. Si bien Ecuador y Argentina son naciones hermanas dentro de una misma región geográfica, es claro que nos encontramos en diferentes momentos históricos. El hecho de haber compartido pensamientos, opiniones y cuestionamientos con educadores argentinos nos hizo añorar ese grado de conocimiento, capacidad crítica y respeto cognitivo para nuestra sociedad ecuatoriana.

Con este deseo en la mente y en el corazón e inspirados en los diálogos de la Techné Educativa nos propusimos desde el "Club de Investigadores", espacio que nació fruto de la creación de la revista científica "Kronos - The Language Teaching Journal" de la Universidad Central del Ecuador allá por el año 2018, replicar la experiencia con colegas ecuatorianos para poner en debate problemáticas que como docentes nos preocupan y así escuchar diferentes voces a nivel internacional con el fin de expandir nuestras visiones más allá de los límites fronterizos. Creemos que en medio de nuestras diferencias también hay convergencias y entre estos dos puntos se produce enriquecimiento mutuo. Finalmente, la Techné Educativa nos demostró que la labor del docente rebasa o debería rebasar los límites gubernamentales, institucionales incluso personales en pos de una educación que conduzca a una sociedad justa, equitativa y optimista en palabras de Jurjo Torres Santomé (2020). En resumen, hacer de la educación un apostolado. Algo que, en la actualidad, en nuestro contexto ecuatoriano, parecería voluntad de muy pocos. Savater (2021) advertía: "Como educadores sólo podemos ser optimistas. Con pesimismo se puede escribir contra la educación, pero el optimismo es necesario para ejercerla. Los pesimistas pueden ser buenos domadores, pero no buenos maestros (...) La educación es un acto de coraje; cobardes y recelosos, abstenerse" (pág. 20). A esos docentes buenos, optimistas y valientes que hicieron parte de *La Techné Educativa* nuestra admiración y respeto.

Referencias Bibliográfica:

ARBOLEDA, MARÍA CRISTINA (2021). *Unicef para cada infancia - Ecuador*. Https://Www.Unicef.Org/Ecuador/Comunicados-Prensa/Los-Ni%C3%B1os-No-Pueden-Seguir-Sin-Ir-La-Escuela-Afirma-Unicef.

BARICCO, ALESSANDRO (2019). *The Game*. Editorial Anagrama S.A.

CARRIÓN, JORGE (2020). *Lo Viral*. Galaxia Gutenberg.

COPERTARI, SUSANA (2020, July 20). *La Techné Educativa - Encuentro con Docentes de Latinoamérica para pensar en la Educación del futuro*. https://youtu.be/TD_xg3vOaRI.

DE SOUSA SANTOS, BOAVENTURA (2020). *La Cruel Pedagogía del Virus*. CLACSO.

Diálogos de *La Techné Educativa*. En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ (recuperado el 3 de marzo de 2023)

FREIRE, PAULO (2012). *Pedagogía de la Indignación - Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI Editores.

KAHAN, GERARDO (2020). *Techné Educativa - Tensiones entre la Teoría y la Práctica presencial y virtual*. Https://Youtu.Be/7zkiKbOWJds.

KOLODZINSKI, JORGELINA (2020). *Techné Educativa - Encuentro con Docentes de Latinoamérica para pensar en la Educación del futuro*. 2020.

MORIN, EDGAR & PAKMAN, MARCELO (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa.

PIMPINELA (2020). *El Año Que Se Detuvo el Tiempo*. Https://Youtu.Be/LcOcnKHKHpo.

RECALCATI, MASIMO (2016). *La Hora de clase por una retórica de la enseñanza*. Editorial Anagrama S.A.

SAVATER, FERNANDO (2021). *El Valor de Educar* (Primera). Planeta, S.A.

TORRES SANTOMÉ, JURJO (2020). *Techné Educativa - Justicia Curricular, Capitalismo Cognitivo e Inclusión Social*. Https://Www.Youtube.Com/Watch?V=4FLWabUM6Cw&t=1311s.

UNESCO. (2020, August 25). *Informe CEPAL, OREALC y UNESCO: "La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19."* Https://Www.Iesalc.Unesco.Org/2020/08/25/Informe-Cepal-y-Unesco-La-Educacion-En-Tiempos-de-La-Pandemia-de-Covid-19/.

CAPÍTULO 19

La gamificación: portales a la diversidad y a la experimentación didáctica[85]

Dra. Carina Lion[86]
Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Introducción

Más allá del contexto de la pandemia, en el que se ha intensificado el uso de entornos y herramientas tecnológicas, el presente ensayo ofrece portales a la imaginación didáctica en clave tecnopedagógica. Partimos de la necesidad de comprender los rasgos de los escenarios culturales, tecnológicos y cognitivos actuales para generar estrategias de enseñanza que inviten a aprender y a soñar una educación inclusiva y con proyección de futuro. Portales a la creación original, al fortalecimiento de las redes y comunidades, a movimientos que promuevan una transformación de las prácticas sin que ello derive en expulsiones tanto visibles como invisibles, sin brechas de ningún tipo. Prácticas democratizadoras que den cuenta de las tensiones en las que vivimos como sociedad; que promuevan el diálogo, la escucha y la colaboración genuina en consonancia con los sujetos que habitan hoy las aulas.

Ahora bien, ¿cómo lograrlo en tiempos de algoritmos, biohackers (COSTA, 2020) en la era del individuo tirano (SADÍN, 2022)?

Tres alertas pueden promover un cierre del portal:

- **El fin de un mundo común**. Sadín (2022, p. 35) sostiene que estaríamos ante una era del individuo tirano "condición civilizatoria inédita que muestra la abolición progresiva de todo cimiento común (…) una sociedad incapaz de anudar lazos constructivos y duraderos (…) la autosuficiencia satisfecha de contar solo con uno mismo (…) un individualismo liberal en el marco de una cultura de la *selfie*". Esta hipótesis del autor marca con fuerza un contexto de ingobernabilidad permanente; de una supremacía del yo frente a un nosotros; la imposibilidad de generar acuerdos, diálogos y hacer sociedad.
- **La infocracia.** Chul Han (2021) advierte sobre un capitalismo de la información que se va apropiando de técnicas de poder neoliberales. Una racionalidad digital en la cual el centro son

---

85 Texto presentado en *Diálogos de la Techné Educativa* el 20 de octubre de 2020.

86 Doctora en Educación por la UBA. Especialista en Formación de Formadores UBA. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación para el nivel Medio y Superior (FFyL, UBA). Investigadora en el IICE, UBA. Profesora Adjunta de la cátedra Fundamentos de Tecnología Educativa y cátedra de Informática y Educación (UBA). Docente Profesora de Educación y Tecnologías en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Docente de posgrado en temas de Tecnología Educativa y didáctica en Maestría en Docencia Universitaria, UBA. Co-directora de proyectos de investigación en la especialidad. -Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Exdirectora de UBA XXI y del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la UBA. Autora de publicaciones en el campo de la Tecnología Educativa. Actualmente es desarrolladora de videojuegos serios y Aprendizajes. Conferencista en Argentina y países extranjeros. Autora y coautora de libros de la especialidad y revistas científico-académicas. Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro Carina Lion (comp.), 2020 Noveduc, entre otros.

los datos; un régimen informacional que ha sustituido lo narrativo por lo numérico; una sociedad en desintegración en la cual hay identidades irreconciliables sin alteridad; una "narcisificación de la sociedad" (p. 49). Menciona, en línea con Sadín, que estamos frente a una crisis de la democracia porque no hay acción comunicativa, no hay escucha, hay un vacío de sentido, una desconfianza y una crisis de la verdad por su desfactización.

- **El tecnoceno.** Costa (2021) sostiene que estamos frente a una "gubernamentalidad algorítima": una acción vigilante que se orienta a anticipar, predecir e inducir comportamientos individuales y grupales (p. 65). Agrega que existe una construcción minuciosa del sí mismo que dialoga con la necesidad de exponerse, exteriorizarse y construir sentido en auditorios más públicos, redes sociales y "*reality shows*". Señala que el Tecnoceno acelera una crisis en el ambiente sin políticas que acompañen desde la sustentabilidad y el cuidado del planeta (BRATTON, 2021).

Ante estas alertas con toda su complejidad se necesitan respuestas de igual complejidad: entender el contexto actual en el que se despliegan nuestras prácticas educativas, poner eje en las lecciones que hemos aprendido a partir de la pandemia para diseñar, bosquejar o dibujar en un lienzo colectivo qué futuro queremos, para qué planeta, qué sociedad, qué escuela/universidad, qué humanidad.

Lienzos

Mucha tela para cortar

El lienzo que presentamos no es una hoja en blanco. Tenemos un recorrido de políticas de inclusión de tecnologías, normativas, instituciones educativas, directivos, docentes, estudiantes, gremios, no docentes, con trayectorias amplias y variadas en las que se inscriben marcas y huellas históricas y coyunturales.

Las tecnologías también tienen un recorrido en nuestro sistema. No emergieron con la pandemia.

Los escenarios tecnológicos presentan rasgos que se sostienen y profundizan. Señalamos solo algunos de estos rasgos:

- Son inmersivos. Es decir, invitan a sumergirse en profundidad. La inmersión para Rose (2011) constituye una experiencia en la que uno puede ir tan profundamente como lo desee. Desde la perspectiva de Rose, las experiencias inmersivas permiten combinar el impacto emocional de las historias –volver a contar la historia, habitarla, ir a un nivel de profundidad mayor – y el involucramiento en línea y en primera persona que los objetos culturales de tendencia contemporánea promueven.
- Son expresivos. En *Cognición y Curriculum*, Elliot Eisner (1998) sostenía que la fuente del aprendizaje y de la construcción ideativa es la experiencia. Esta experiencia deviene de los sentidos que ofrecen distintas formas de representarla. Esta dimensión expresiva y sensorial se torna relevante cuando reconocemos que las tecnologías tienen distintos lenguajes y modos de representar la información (auditiva, audiovisual, visual) que pueden fortalecer la diversidad cognitiva; nuevos modos de combinar contenidos y tecnologías que ofrecen modos diferentes de externalización y de creación.
- Son fragmentados, desmaterializados y personalizados. Baricco (2019) sostiene que nuestras experiencias contemporáneas se dan en un contexto de fragmentación de la información (en múltiples fuentes y formatos), desmaterializadas (en tanto pasan a conformar un mundo virtual y digital), sin mediaciones (las élites que mediaban la información tienden a desaparecer), de simplificación en el acceso (un "click" de distancia). Las herramientas utilizan nuestros datos para segmentar la información, reconocernos como usuarios y personalizar aquello que nos ofrecen. La computación afectiva (WILLIAMSON, 2018) está avanzando en la perspectiva de algoritmos que a través del reconocimiento facial transformen la emoción en dato. Los algoritmos sistematizan rendimiento y

emociones para personalizar los trayectos formativos. Estos rasgos operan como contracara de la expresividad y la inmersión y nos alertan sobre la necesidad de comprenderlos para una deconstrucción crítica y reflexiva.

Los aprendizajes en estos escenarios van configurándose de un modo distinto. Hay cierta horizontalidad, producto de una información desjerarquizada; más asociación que comprensión (producto de esa misma horizontalidad que no jerarquiza y en la que no hay un marco epistemológico para la mediación compleja que implica la transformación de información en conocimiento) y una pluricontextualización que navega entre esos mares de información fragmentada (en redes, plataformas, buscadores) y la ubicuidad en el acceso (aun con brechas el celular es un portal de acceso).

En síntesis, la asociación de ideas es parte del aprendizaje actual; conectamos ideas que circulan y se encuentran dispersas en diferentes fuentes de información y creamos nuestra propia red de información en entornos que se vuelven personalizados en tanto representan modos particulares de vinculación de los contenidos pero que se comparten, a la vez, en las redes de modo tal de ir generando una circulación de redes colegiada (LION, 2022).

La inmersión nos marca, por otro lado, la necesidad de generar rupturas epistemológicas respecto de las maneras de enseñar, muchas de las cuales siguen basándose en una secuencia lineal progresiva que remite a la explicación-aplicación y verificación o teorización y resolución de problemas (LITWIN, 1997).

En pandemia hemos aprendido a elegir qué enseñar, a priorizar. Se nos hizo muy preciado el tiempo y tuvimos que ir a los núcleos duros de las disciplinas. Tuvimos la oportunidad de profundizar y optar por la inmersión. Por otro lado, rompimos la secuencialidad, alteramos el orden, experimentamos y compartimos mucho más nuestras experiencias.

Frente a las alertas planteadas en el inicio y los rasgos de los escenarios tecnológicos desplegados, creemos que estamos ante una oportunidad: profanar y *hackear* las plataformas para delinear estrategias didácticas originales que promuevan aprendizajes profundos, perdurables; diseñar experiencias que dejen huella; promover una apropiación crítica de las tecnologías, una comprensión crítica y no sobresimplificada; consolidar comunidades de práctica creativas, sólidas, inclusivas y críticas que fortalezcan el diálogo, la empatía, una sociedad con más escucha y con soberanía tecnológica, sin brechas de acceso ni de apropiación tecnológica.

Dibujando el lienzo

Tal como venimos sosteniendo creemos que se trata de generar prácticas disruptivas, multiexpresivas y espiraladas que inviten al codiseño, a una alteración de la secuencia lineal y a un fortalecimiento de aprendizajes con transferencias a largo plazo.

Entre las múltiples posibilidades de intervenir el lienzo de las prácticas en el sentido aquí planteado, nos vamos a centrar en la gamificación. La gamificación emerge como estrategia didáctica capturando rasgos de los videojuegos como tendencia cultural.

Según Jane Mc Gonigall (2013: 41) los videojuegos pueden mejorar nuestras vidas y cambiar el mundo. Lejos de ser un “pasatiempo” que nos aleja y aliena de la vida real; son una clave del futuro. En tanto persiguen una meta; contienen reglas, un sistema de *feedback* y su participación es voluntaria; libera la creatividad y fomenta el pensamiento estratégico.

La gamificación nos permite recuperar una trama episódica no lineal; diseñar realidades a partir de escenarios ficticios o simulados y proponer a los estudiantes un involucramiento en una historia asumiendo roles, resolviendo desafíos, interpelando problemas.

Frente a los automatismos de los algoritmos, creemos que es fundamental

ejercer la autonomía y la toma de decisiones. Según S. Ezrokh (2014), los videojuegos fortalecen la autonomía, el trabajo extracurricular de los estudiantes y contribuyen a profundizar su conocimiento profesional y el desarrollo de cualidades morales, así como su capacidad para anticipar, hipotetizar, tomar decisiones estratégicas y trabajar en equipo ya que generan comunidades en las que se dialoga, construye, codiseñan jugadas en inclusive se mejoran los mismos videojuegos. Además, promueven compromiso, nos conectan con emociones intensas, nos dan placer y estimulan el deseo de seguir jugando.

Desde el punto de vista de las habilidades cognitivas blandas y tal como están mostrando investigaciones en este campo, fortalecen los procesos de hipotetización, anticipación, resolución de problemas, pensamiento crítico, liderazgo y trabajo en equipo (CONNOLLY, 2012).

La gamificación puede resultar un ambiente "seguro" para poner a prueba hipótesis y prácticas de acciones arriesgadas; ofrecen una oportunidad para modificar los escenarios, reinventar los contextos, incorporar nuevas situaciones y someter la experiencia al análisis (LION y PEROSI, 2019). Se puede errar y volver a intentar; se puede confiar y experimentar; se puede arriesgar e imaginar mundos posibles. Ahora bien, no todo es gamificable. Si el contenido se banaliza por transformarlo en juego, es importante contar con una vigilancia epistemológica que no sobre simplifique, que dé lugar a la riqueza conceptual, de estrategias, de decisiones y de aprendizajes.

Se trata de contar buenas historias, de plantear problemas reales y relevantes que no puedan resolverse a un *click* de distancia. Un mundo sin agua; el calentamiento global, temas de ESI y género, de convivencia y *bullying;* catástrofes y soluciones; pueden convertirse en narraciones que requieran de desafíos colectivos para posibles resoluciones. Esto puede inscribirse en una historia de misterio, en un juego de roles, de aventura, estrategia o tipo *sandbox* (juegos de escape). Lo relevante es la fuerza de la historia, el valor de los desafíos que se plantean y el fortalecimiento de habilidades necesarias para el futuro profesional y laboral de los jóvenes. Se exige trabajo en equipo, toma de decisiones, creatividad, agilidad para el cambio, ¿cuándo y cómo se forman para ello?

Consideraciones Finales

Hemos sostenido que estamos ante un contexto complejo político (¿el fin del bien común?, ¿brechas invisibles y visibles sin intervención?), cultural y tecnológico (algoritmos, fragmentación, hiperpersonalización, etc.), institucional (¿cuáles son las decisiones para tomar? ¿cómo crear condiciones para el cambio y la inclusión?), didáctico y cognitivo (¿cómo aprenden los sujetos en la contemporaneidad, cuáles serían buenas prácticas educativas?).

No recorrimos todos los interrogantes. Solo algunos rasgos que nos permiten comprender los escenarios tecnológicos con sus opciones y alertas y las estrategias que podemos poner en juego para romper la secuencia lineal progresiva y ser más consistentes con lo que los sujetos que habitan nuestras aulas nos proponen.

Tenemos la oportunidad de promover interacciones, diálogos, cooperación, colaboración, comprensión profunda, experimentación didáctica. Tenemos la oportunidad de compartir en redes, consolidar comunidades, crear condiciones institucionales que habiliten nuevas búsquedas. Creemos que hoy más que nunca estamos en presencia de una escuela firme, que ha demostrado que es más que contenido, que es más que socialización, que es más que una suma de individualidades.

Frente a los algoritmos que merman nuestra autonomía, un ecosistema de medios conectivos (VAN DIJCK, 2016) que performatiza y limita nuestras acciones, necesitamos acciones políticas y didácticas que acorten brechas, que fortalezcan las condiciones de trabajo

docente, que alberguen colectivos y movimientos creativos, que promuevan diálogos, escucha, y una contrahegemonía que desarticule el individualismo tirano, el gobierno de los datos y la fragmentación creciente. Una institución solidaria, humanista e inclusiva, en movimiento constante. Una institución que renueve la esperanza y los sueños.

Referencias bibliográficas

BARICCO, ALESSANDRO (2019). *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.

BRATTON, BENJAMIN (2021). *La terraformación. Programa para el diseño de una planetariedad viable*. Buenos Aires: Caja Negra.

BYUNG CHUL HAN (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Buenos Aires: Taurus

CONNOLLY, T. M., BOYLE, E. A., MAC ARTHUR, E., HAINEY, T., y BOYLE, J. M. (2012). "A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games". *Computers & Education*, 59(2), 661-686. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.004

COSTA, FLAVIA (2021). *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Buenos Aires: Taurus.

CONNOLLY, T. M., BOYLE, E. A., MAC ARTHUR, E., HAINEY, T., y BOYLE, J. M. (2014). "Gaming method for the stimulation of the motivation and success of activities of students-economists of junior clases". *Education and Science*, 7, 87-102.

Diálogos de *La Techné Educativa*. En: https://www.latechneeducativa.com.ar/ (recuperado el 15 de diciembre de 2022)

LION, CARINA (2022) "Los aprendizajes interpelados. Desafíos para la formación docente" en Bernik, J. et al *Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico*. 1a ed. – Santa Fe: Ediciones UNL. Libro digital, PDF/A.

LION, CARINA y PEROSI, VERÓNICA (2019). Comps. *Didácticas lúdicas con videojuegos educativos. Escenarios y horizontes alternativos para enseñar y aprender.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

SADIN, ÉRIK (2022) *La era del individuo tirano*. Buenos Aires: Caja Negra.

VAN DIJCK, JOSÉ (2016) *La cultura de la conectividad. Una historia de las redes sociales.* Buenos Aires: Siglo XXI.

CAPÍTULO 20

La política global de la esperanza: Afirmaciones críticas para un mundo en destrucción[87]

Dra. Ana Cecilia Dinerstein[88]
Universidad de Bath (Reino Unido)

El terreno de la esperanza, el anhelo y el deseo no deben ser abandonados en manos del enemigo. (ERNST BLOCH).

Introducción

El capitalismo global se ha vuelto insostenible y se halla desprovisto de toda esperanza. Si bien el sistema es propenso a la crisis por naturaleza, la situación actual ha tocado el núcleo de la civilización moderna. La crisis multifacética del capitalismo y de la modernidad -o la 'crisis de civilización' (LANDER, 2010; FIGUEROA HELLAND and LINDGREN, 2021) - se manifiesta en la creciente imposibilidad de detener el sufrimiento humano y de lograr la reproducción social de la vida digna en el planeta. La crítica a la financiarización de la capital basada en la creencia de que esta es producto de la avaricia de unos pocos o se debe a la falta de regulación estatal a la especulación financiera es incorrecta. Hoy, capital productivo y financiero son inseparables y el capitalismo global es un sistema autoexpansivo en gran medida fuera del control humano, con mecanismos financieros sofisticados como los *derivatives* a través de los cuales se ponen en riesgo constantemente los fondos para vivienda, jubilación, educación, seguros de vida y provisión de la salud en el mundo. Nuestra vida depende del dinero más que del trabajo.

La modernidad con sus conceptos y políticas dirigidas al progreso, desarrollo, crecimiento, al estado distribuidor de recursos, democracia liberal, se están debilitando como mecanismos de cohesión social, porque se basan en la promesa falsa de un futuro mejor. En un contexto sin soluciones donde los discursos políticos son fatalistas y coercitivos en lugar de inspiradores y cohesionadores, la izquierda (a definir) enmudece, dejando el espacio de la esperanza a la derecha extrema, la que avanza con su revolución antidemocrática en el mundo, incluido el sur global, con políticas identitarias nacionalistas, racistas y fascistas. Se suman a esto las guerras neocoloniales territoriales para recomponer la geopolítica del mundo hacia sistemas zarista y dictatoriales. En esta *guerra contra la humanidad*, al decir del movimiento Zapatistas, se requiere entonces un cambio de foco teórico, metodológico y político urgente.

En la 26ª Conferencia de las Partes sobre el Cambio Climático (COP26) de las Naciones Unidas en Glasgow en noviembre de 2021 estuvieron presentes dos plataformas. Por un lado, la plataforma institucional que no logró acordar la reducción de las emisiones de carbono ni establecer objetivos para descarbonizar la economía de acuerdo con los principios del Acuerdo de París. La pregunta aquí es ¿cómo hubieran podido estos actores poderosos producir un cambio radical cuando ellos mismos - políticos, financistas, inversores, economistas- son gran parte del problema? Por el otro lado, estuvo presente una contraplataforma liderada

[87] Diálogo de *La Techné Educativa* realizado el 17 de noviembre de 2021.

[88] Doctora (PhD Sociología, Warwick. Lic. Licenciada en Ciencia Política, UBA; Magíster en Estudios del Trabajo; es profesora de Sociología en la Universidad de Bath (Reino Unido). Lineas de trabajo: sociología clásica, política, justicia social y cognitiva, Marxismo, y teoría crítica, decolonial y feminista. Es investigadora y activista post-disciplinaria, miembro del grupo central de Global Tapestry of Alternatives y fundadora y coordinadora de la red internacional Women on the Verge, del Seminario Permanente en Teoría Crítica de las universidades de Bath, y del Centro de Descolonización del Conocimiento en Enseñanza, Investigación y Práctica (DECkNO) en una militancia decolonial, feminista y crítica de la política global de la esperanza y la filosofía materialista de esperanza de Ernst Bloch y los procesos contradictorios de transformaciones radicales dirigidas por la sociedad urbana y rural, el trabajo, los indígenas y las mujeres, con utopías concretas, cuestionando el capitalismo colonial-heteropatriarcal.

por esas voces "no oficialmente presentes", voces de comunidades de las áreas más afectadas por el cambio climático, las cuales, junto a movimientos sociales, de mujeres, de pueblos indígenas, de inmigrantes, rechazaron la impotencia institucional y las propuestas gubernamentales escasas, y compartir sus enfoques e ideas colectivas, y las soluciones que emergen de la base para iniciar un proceso de justicia ambiental planetaria (Planet Hope Team, 2022). La pregunta es ¿por qué estas conversaciones vitales y acciones creativas nacidas de redes y tejidos emergentes contra el desarrollo y el progreso que sostiene el ecocidio y el ecoimperialismo, por una justicia cognitiva, y ecológica no fueron mencionadas ni consideradas en las discusiones sobre la crisis del presente? Parte del problema es que se les atribuye un papel secundario (de consulta), en el mejor de los casos, ignorando la existencia de un multiverso movilizado en los pueblos, comunidades, barrios, campo, universidades, escuelas, a nivel local, nacional y a veces globalmente articuladas, con un enfoque socioecológico radical desplegado con fuerza en las resistencias en todo el mundo. La tendencia de estos movimientos, desde hace años, ha sido la de no demandar al estado políticas de ayuda -aunque dicha estrategia no se descarta- sino la de autoorganizarse en búsqueda de formas alternativas de la reproducción social de la vida. En estos laboratorios de subjetividad radical se abren espacios desde donde enunciar realidades esperanzadas ante el monumental fracaso del capitalismo. Para poder comprender los procesos de lucha y cómo estos pueden devenir en semilla de realidades diferentes, me propuse traer a la discusión lo que llamo *la política global de la esperanza* (PGE).

La política global de la esperanza

La PGE es un campo de investigación-y-praxis cuyo doble objetivo es por un lado comprender los cambios reales generados por las sociedades en el movimiento, dirigidos hacia la creación de alternativas al sistema y, por el otro, recuperar el papel prefigurativo de la investigación social delineando un campo de investigación postdisciplinario en defensa de la vida (EZLN 2021). La premisa de la PGE es que la clave para desbloquear la situación global reside en que aquellas comunidades y movimientos sociales resistan simultáneamente los múltiples efectos de la debacle y produzcan prácticas pedagógicas, económicas, culturales, políticas y sociales concretas y alternativas. Consecuentemente, la PGE requiere una renovación fundamental de los enfoques, conceptos y teorías de las ciencias sociales. La PGE se sustenta en la filosofía de Ernst Bloch donde la esperanza tiene una función utópica: la de impulsarnos a abrir nuevos horizontes, a través de la *práctica concreta*, bajo la premisa de que el mundo es abierto e inconcluso, como un gran experimento y *lo aún no realizado* preexiste en estado latente en la 'realidad' material presente (BLOCH, 2004). En el "materialismo especulativo" de Bloch, como señala Moir (2018), *materia* no es algo sólido y fijo, sino que significa *ser-en-posibilidad.* Esta filosofía se centra en la noción de *posibilidad.* Para Bloch, la realidad misma es utópica porque toda realidad es incompleta si no posee en su interior posibilidades reales. La esperanza es subversiva porque cuestiona la realidad objetiva adversa, desde el cuerpo, la comunalidad, la experiencia concreta colectiva.

La PGE tiene tres pilares: el primero es un abordaje metodológico y teórico para comprender complejidades de las luchas y, sobre todo, captar cómo se producen cambios socioeconómicos, políticos, ecológicos, radicales: *el arte de organizar la esperanza*. El arte de organizar la esperanza pone en clave esperanza cuatro momentos posibles en toda lucha (los que no son necesariamente consecutivos). Primero, decimos que NO. Es el momento de hartazgo, del ¡Ya basta!, del ¡Que se vayan todos y todas! Junto al no inicial y simultáneamente, decimos SI a la alternativa, es decir nos abocamos a

realizar colectivamente una posibilidad antes impensada, abierta por la emisión del NO. Debemos dejar clara la diferencia entre pensamiento positivo y afirmativo. El SÍ es afirmativo pues no acepta la realidad tal cual es, sino que surge del NO. El SÍ como afirmación critica simultáneamente niega lo que es y abraza la esperanza como una búsqueda de formas de vida alternativas. Para Bloch el NO 'no podría ser fuerte si no hubiera entre nosotros, al mismo tiempo, un SÍ peligroso y combativo; si, al mismo tiempo, debajo de esta vida velada, debajo del nihilismo de esta época moderna, no se agitara al mismo tiempo un poder desconocido para la moral o la fantasía (1918/2000: 171, mi traducción). A través de la praxis concreta afirmamos críticamente otra forma de hacer las cosas, una alternativa, o lo que llamamos "utopía concreta".

Para Bloch, la utopía no es una fantasía abstracta o algo que no existe ni existirá. Se trata de una *praxis* concreta en el barrio, la escuela, la selva, el campo, la universidad, la fábrica, la montaña. Sin embargo, dado que las utopías concretas se desarrollan siempre en el interior del sistema y no por fuera de este, existe un tercer momento cuando la utopía concreta debe entrar en el laberinto de las contradicciones con, contra y más allá de las instituciones y formas legales, estatales, económicas, que median el capitalismo global, o resolver las complicaciones emergidas en el interior de los procesos de autoorganización. Si no es reprimida completamente, la amenaza a la organización de la esperanza aparece en el intento estatal de *traducir* las luchas en una forma que la incorpore a la lógica institucional del orden social. Por ello, Bloch pregunta en su conferencia inaugural como Profesor de la Universidad de Tübingen en 1961, a su regreso del exilio *¿Puede ser decepcionada la esperanza?* Su respuesta es que sí, que la esperanza debe ser decepcionable porque 'no está asegurada, es azar y contingencia, está rodeada de peligro, no es confianza, es crítica' (BLOCH, 1998).

Pero ¿qué sucede luego de la decepción? Debemos evitar una lectura binaria en términos de éxito o derrota pues este pensamiento responde a la realidad empírica de la política institucional. Lo que podemos preguntarnos aquí es ¿Qué quedó sin traducir a la lógica capitalista institucional, económica, social, política, colonial? ¿Qué permanece 'intraducible' en la traducción estatal de nuestras utopías concretas? (ver DINERSTEIN, 2015; VÁZQUEZ, 2011). ¿Cómo entenderlo y atesorarlo? Para responder a estas preguntas no podemos utilizar las mismas categorías de pensamiento con las que operamos en la realidad moderna colonial patriarcal capitalista. Lo intraducible es un excedente perteneciente a la gramática de la emancipación (DINERSTEIN, 2013) y puede ser la dignidad, el orgullo, el amor solidario, una pedagogía, es decir lo que refiere a una riqueza no empírica generada por la lucha prefigurativa más allá de los 'hechos' de la realidad dominante. El segundo pilar de la PGE es la teoría crítica de la esperanza. La teoría crítica nace del trabajo de la primera generación de la Escuela de Frankfurt como una crítica a la teoría tradicional, la que alimentó lo que se dio en llamar la nueva izquierda. Según Horkheimer, lo opuesto a la teoría crítica *no es* la teoría acrítica: sino *la teoría*, pues esta última está dedicada a explicar los fenómenos sociales políticos y económicos 'tal cual son', sin revelar las formas sociales, legales, políticas y económicas que median la práctica humana en el capitalismo.

Teóricamente, la 'dialéctica negativa' de Adorno rechaza el cierre dialéctico en la síntesis hegeliana. Pero llevado a la necesidad política de hoy, no alcanza que nuestra praxis sea solamente negativa como indican (ver HOLLOWAY, TISHER y MATAMOROS, 1998). Esta teoría crítica *tradicional* no puede dar cuenta de la dimensión prefigurativa de las luchas sociales en un mundo en destrucción. Si la negación a lo existente no está acompañada por las otras instancias del *arte de organizar la esperanza* y la

experimentación con otras formas posibles de relaciones sociales (anticapitalistas, antipatriarcales, anticoloniales), nuestra radicalidad es limitada. La negación es la primera instancia del proceso de lucha y está incorporada en las 'afirmaciones críticas' (DINERSTEIN, 2024). Estas no son sinónimo de positivización de la resistencia.

Por último, la PGE requiere de una crítica al Marxismo Eurocéntrico, a partir del estudio y discusión de sus últimos diez años de vida (1872-1883). Este *Marx Tardío (*SHANIN, 1983), el Marx *en los márgenes* (ANDERSON, 2016) había comenzado a romper con el eurocentrismo. Subsecuentes desarrollos del Marxismo humanista y el feminismo decolonial están produciendo una crítica no eurocéntrica a la economía política. La primera cuestión para descolonizar el Marxismo para la GPE es repensar al capitalismo como un sistema autoexpansivo concreto-abstracto.

El rasgo más significativo del capitalismo no es la explotación de los trabajadores ni el trabajo capitalista sino la subordinación de la reproducción social de la vida al valor en movimiento, y al *dinero* como su expresión material, alcanzando este último una forma históricamente específica capitalista, representando el poder abstracto a través del cual la reproducción social está subordinada a el poder del capital' (CLARKE, 1988). Trabajemos o no, estamos subordinados a reproducir nuestra vida a través del dinero y por lo tanto todes somos desposeídes. Escribe Marx que "el trabajador pertenece al capital antes de haberse vendido (sic) al capitalista" (*EL CAPITAL,* Vol.1: 644). Esta relación no comienza con la oferta de trabajo, *sino con el imperativo de ganarse la vida* (DENNING, 2010: 80) Quiere decir que a la identidad de la clase trabajadora se suman otres sujetes de lucha con identidades emergidas de las distintas instancias de producción y reproducción del capital, las cuales constituyen también instancias de producción de subjetividad radical en el recorrido de anticipación, expansión y realización de valor y de la acumulación del capital a escala global.

Por ello, el segundo elemento del Marxismo descolonizador es *la consideración de la subsunción real* del trabajo al capital como despareja. En los sectores más industrializados, *subsunción real* implica la subsunción de la trabajadora a la máquina y la tecnología a escala mundial donde la lógica de la acumulación escapa al control humano, pero *también* la subsunción de todas las relaciones sociales *al dinero*. Esta es la 'fábrica social' (NEGRI, 1991), refleja la idea de que nada escapa a la ley del valor. Con Rosa Luxemburgo (HUDIS, 2018) y René Zavaleta Mercado (y a los teóricos del *desarrollo desparejo y combinado*) podemos decir que, si bien el valor constituye una totalidad expansiva, esta es despareja y se combina en diferentes formas de subsunción dentro de una localidad o un espacio nacional. La generalización de la ley del valor desde el centro hacia el resto del mundo crea 'puntos ciegos' desde donde nacen formas de subjetividad radical específicas, como lo 'nacional-populares' en Bolivia. Este tipo de sociedades donde el capitalismo se ha desarrollado como producto de la colonización territorial, a las que Zavaleta Mercado (1986; ver TAPIA, 2016) denomina *sociedades abigarradas,* combinan diferentes formas de subsunción bajo la ley del valor.

La tercera cuestión para descolonizar el Marxismo es la de comprender la no linealidad del desarrollo de las luchas y la diversidad temporal de estas subjetividades radicales. La universalidad del sujeto de lucha está cuestionada en dos sentidos: como imposición de una sola forma universal progresiva en las etapas del cambio revolucionario y como temporalidad universal. Con referencia a la linealidad universal histórica de la revolución, Marx cuestiona la universalización del orden social occidental hacia el resto del mundo (LINDNER, 2022), caminando hacia la multidireccionalidad y la heterogeneidad. Luego de un tiempo de lectura y discusión

con revolucionarios populistas rusos, en particular con Vera Zasulich, Marx aclara en la edición francesa de *El Capital*, vol. 1, que su visión lineal del desarrollo revolucionario *sólo era aplicable a Europa* (ANDERSON, 2002: 87); en el '*Prefacio* al *Manifiesto Comunista de 1882,* Marx y Engels explican que la *obshchina* rusa como forma de propiedad común de la tierra podría pasar directamente a la forma más alta de propiedad común comunista, considerando que en Rusia más de la mitad de sus campesinos vivían de la propiedad común de la tierra (MARX y ENGELS, 1882) y no hay necesidad de desarrollar el capitalismo para caminar hacia la revolución social. Respecto de la segunda cuestión, la universalidad del capitalismo es una universalidad temporal abstracta (DIETSCHY en PINEDA CANABAL y DIETSCHY, 2018).

El capitalismo debe sincronizar a través de la violencia estatal distintas temporalidades (esclavitud y alta tecnología, por ejemplo) para lograr uniformidad en la acumulación global (TOMBA, 2013). Cuando las diferencias se sincronizan, se invisibiliza la diferencia. En *Herencia de nuestro tiempo* Bloch escribe 'No todas las personas existen en el mismo Ahora. Lo hacen solo externamente, por el hecho de que se pueden ver hoy. Sin embargo, todavía no están viviendo al mismo tiempo con otros. Por el contrario, llevan consigo un elemento anterior' (BLOCH 1991: 97); ofrece la noción de no-contemporaneidad, para entender el fenómeno, plantea también una visión alternativa del tiempo y la historia: propone reemplazar la linealidad temporal con un multiversum flexible, y dinámico que conecte distintas voces históricas 'para hacer justicia al gigantesco material extraeuropeo, ya no es posible trabajar linealmente, sin sinuosidad, en serie (orden), sin una compleja y nueva variedad de tiempo (...) Así, necesitan un marco de una filosofía de la historia de las culturas no europeas' (BLOCH, 1970). El multiversum es la forma geométrica de la PGE.

Consideraciones finales

Agradezco a la Dra. Susana Copertari, directora de la Maestría Interinstitucional sobre Estudios en Construcción de Ciudadanía, Facultad Humanidades y Artes (FHyA), junto con la UNLu y UNSJ; a la Dra. Iliana Sorgentoni, docente del Núcleo Antropológico Educativo de Cs Educación,; al Dr. Gerardo Kahan, director de varias Maestrías de la FHyA; al Dr. Fernando Avendaño, director del Doctorado en Educación y de la Maestría en Educación Universitaria; a Sebastián Lusa, por su manejo de YouTube en vivo; y a todes les que participaron en la sesión convocados por la Techné Educativa, por su afecto y apreciación, y por las preguntas y comentarios que me harán reflexionar y generarán nuevas preguntas.

Referencias Bibliográficas

ADORNO, THEODOR. (1995) *Negative Dialectics* (New York: Continuum).

ANDERSON, KEVIN (2002) 'Marx's late writings on non-Western and precapitalist societies and gender' *Rethinking Marxism* 14:4, 84-96

ANDERSON, KEVIN (2016) *Marx at the margins. On nationalism, ethnicity and non-western societies,* The University of Chicago Press, Chicago & London.

BLOCH, ERNST ([1959]2004), *El Principio Esperanza*, Editorial Trotta, Madrid.

BLOCH, ERNST. (1998). 'Can Hope Be Disappointed?' In *Literary Essays* (Stanford, CA: Stanford University Press): 339–345.

BLOCH, ERNST 1991) 'Non-Contemporaneity and Obligation of its Dialectics', in E. Bloch *Heritage of our times,* trans. by N. and S. Plaice, Cambridge: Polity Press.

BLOCH, ERNST (1970) 'Differentiations in the concept of progress'. In *A philosophy for the future.* New York: Herder and Herder.

BLOCH, ERNST (1918/2000). The spirit of Utopia. Stanford: Stanford University Press.

Clarke, S (1988). *Keynesianism, Monetarism and the Crisis of the State*, Aldershot: Edward Elgar.

DENNING, MICHAEL (2010) 'Wageless Life', *New Left Review*, Nov/Dec.

PINEDA CANABAL, ANÍBAL. and DIETSCHY, BEAT (2018) 'En Recuerdo de Ernst Bloch: Entrevista con Beat Dietschy', *Escritos*, 26(57): 409–26.

DIETSCHY, BEAT. (2003) 'En la penumbra del tiempo: las exploraciones de Ernst Bloch sobre la no-contemporaneidad', *Intersticios,* Vol. 18, México City.

DINERSTEIN, ANA C. (2024) 'La teoría crítica de la esperanza: afirmaciones críticas, más allá del miedo', en Dinerstein, A.C., García Vela, A., E. González & J Holloway (Eds.) *Marxism Abierto 4. Contra un Mundo que se Cierra,* Herramienta Eds. Buenos Aires. En imprenta

DINERSTEIN, ANA C. (2018) 'La teoría de la revolución intersticial de John Holloway', *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, Vol. 10: 275-301.

DINERSTEIN, ANA C. (2016) 'The radical subject and its critical theory. Introduction'. In DINERSTEIN, ANA C. (Ed.) *Social sciences for an-other politics. Women theorising without parachutes*, Palgrave: Basingstoke: 1-15.

DINERSTEIN, ANA C. (2013) 'Autonomía y esperanza. La nueva gramática de la emancipación social en Dinerstein, Ana C *et al.*, *Movimientos sociales y autonomía colectiva*: *la política de la esperanza en América Latina*, Buenos Aires: Capital Intelectual: 149-176

EZLN (2021) 'Una Declaración por la Vida, Enlace Zapatista, January 1 https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2021/01/01/part-one-a-declaration-for-life/

FIGUEROA HELLAND, LEONARDO. and LINDGREN, TIM (2021) 'From the coloniality of power to the crisis of civilization', *Journal of World-Systems Research*, 22(2): 430–62.

HOLLOWAY, JOHN. MATAMOROS PONCE, FERNANDO Y TISCHLER VISQUERRA, SERGIO (2007)(comp) *Negatividad y revolución. T.W. Adorno y la política*, Herramienta Ediciones: Buenos Aires – UBAP, Puebla

HUDIS, PETER (2018) 'Non-linear pathways to social transformations: Rosa Luxemburg and the post-colonial condition', *New Formations,* 94: 63-81.

LANDER, EDGARDO (2010) 'Estamos viviendo una profunda crisis civilizatoria', *América* Latina *en Movimiento*, 452, last accessed 22 abril 2023, https://www.alainet.org/es/revistas/452

LINDNER, KOLJA (2022) *Marx, Marxism and the question of Eurocentrism,* Palgrave Macmillan.

Marx and Engels, *Communist Manifesto*: Preface 1882 .

MARX, KARL and ZASULICH, VERA (1881) *Marx-Zasulich correspondence*, available at Online Marxist Archive, https://www.marxists.org/archive/marx/works/1881/zasulich/zasulich.htm

Marx, Karl (1976) *Capital*, Vol. 1, London, Penguin

MARX, KARL (1993) *Grundrisse*. London: Penguin.

MOIR, CAT (2018) 'In Defence of Speculative Materialism', *Historical Materialism*, 1–33

NEGRI, ANTONIO. (1991), *Marx beyond Marx. Lessons on the Grundrisse*, Autonomedia/Pluto, Brooklyn.

SHANIN, TEODOR (ed.) (1983) *Late Marx and the Russian road. Marx and "the peripheries of capitalism",* Monthly Review Press, New York.

TAPIA, LUIS (2016) 'Consideraciones sobre el trabajo teórico de Zavaleta a partir de la obra de Marx', en Giller, D. y H.

Ouviña (comps) *René Zavaleta Mercado. Pensamiento crítico y Marxismo abigarrado*, Quimantú: Santiago de Chile: 61-111.

TOMBA, MAX. (2013) 'Pre-Capitalistic Forms of Production and Primitive Accumulation. Marx's Historiography from the *Grundrisse* to *Capital*.' In Bellofiore, R. *et al.,* (Eds.) *In Marx's Laboratory,* Leiden and Boston: Brill: 393-412.

VÁZQUEZ, ROLANDO. (2011) 'Translation as Erasure: Thoughts on Modernity's Epistemic Violence' *Journal of Historical Socio- logy* 24: 27-44.

ZABALETA MERCADO, RENÉ (1986). *Lo nacional - popular en Bolivia,* Siglo XXI: México.

ÍNDICE REMISIVO

COMPILADORES



Dra. Susana Copertari

Es doctora en Educación por la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Es magíster y especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Tecnológica Nacional. Es licenciada en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Es Diplomada en Filosofía Política (2020-2021) EduRed- (Enrique Dussel con Mención Honorífica, (México). Se formó como Tutora Virtual "Affective E Learning" por la (UNR) en la Universidad de Granada España (Grupo TEIS) (2013-2014). Es Directora de la Maestría Interinstitucional sobre Estudios en Construcción de Ciudadanía por la FHyA-UNR junto a UNLu y UNSJ. Investigadora de Ciencia y Tecnología (UNR) desde (1994 y continua). Es docente investigadora asesora y directora de Proyectos de Investigación por la UNR y de Extensión. Es Docente de Posgrado en la Universidad Nacional de Rosario y Universidad Tecnológica Nacional (especialización, maestrías y doctorado en educación). Es Docente de la Diplomatura en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje por la FCP y RRII -UNR y de Tutorías Pedagógicas en el Campus Virtual UNR. Es Docente de Seminarios de posgrado en la UNR cohorte extranjeros. Es integrante del Comité Editorial de la Revista Científica en Educación (San Pablo- Brasil). Es miembro del Comité Asesor de la Revista de la Escuela de Cs de la Educación (FHyA) UNR. Es árbitro de la Revista Científica Educación Superior (UNTREF), UNL, Cognición, Itinerarios Educativos, Aula 3, otras. Miembro de la Red Interamericana de Educación Docente – OEA, Washington y Red Iberoamericana de docencia (IIPE/UNESCO). Miembro de la Comisión Asesora Internacional del Club de Investigadores (Sede Central -UCE-Ecuador). Mentora de Liderazgo Educativo en la Red Ecuatoriana de Pedagogía. (Ecuador). Es Presidenta de La Techné Educativa Asociación Civil (Consultoría y Asesoramiento); Integrante de la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA- Argentina). Es autora de Libros: "La práctica docente universitaria en Educación a Distancia. Procesos metacognitivos y buena enseñanza" Laborde Editor y UNR (2010), Compiladora en colaboración con Silvia Morelli (2013) y Co- autora (cap. 2 y 7) del Libro "Experiencias de prácticas de enseñanza universitaria" Laborde Editor y (UNR); Compiladora en colaboración con Natalia Sgreccia (2018) y autora (Cap.1) del Libro "Políticas Universitarias, Comunidades Virtuales y Experiencias Educativas innovadoras" Laborde Editor y UNR. Coordinadora del libro ¿Qué Escuela para la Postpandemia? Junto a F. Avendaño. Autora y Co- autora de libros, capítulo de libros; artículos en revistas científicas y académicas indexadas nacionales y extranjeras. Es Evaluadora de Carreras por CONEAU (UNR). Es Directora, codirectora y evaluadora de tesis de grado y posgrado (Maestrías y Doctorados). Fue Consejera Directiva Docente Electa (2014-2017) en la FCP y RRII (UNR). Fue directora cofundadora/editora de la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la FHyA (UNR) indexada (2005 a 2017) Nivel 1,

Laborde Editor. Fue Directora Provincial de Innovaciones Educativas (2017-2019) Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Fue Coordinadora del Plan Vuelvo a Estudiar Territorial y Virtual de inclusión socio educativa (2014-2017). Fue Formadora de Formadores de tutores virtuales en el enfoque afectivo e inclusivo (2014-2019). Fue Representante de Educación a Distancia por el Ministerio de Educación Santa Fe ante el Consejo Federal de Educación en Ministerio Educación y Deporte Nación (2016-2019). Contacto: susycopertari@gmail.com. ORCID-https://orcid.org/0000-0002-7733-205X.



Dr. Claudio Neves Lopes

Doutor em Educação, Mestre em Educação. Graduado em Ciências Sociais. Licenciado em Pedagogia. Licenciado em Educação Especial. Graduando em Psicopedagogia. Especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual. Especialista em Educação Especial com ênfase em Transtorno do Espectro Autista. Especialista no ensino de Filosofia e Sociologia para estudantes do Ensino Médio. Especialista em Educação Especial em: deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla, deficiência visual, deficiência auditiva, altas habilidades e superdotação e transtorno do espectro autista. Foi docente de educação especial na Apae de Registro/SP. Foi docente de ensino de Artes para alunos com deficiência intelectual pela SEED/PR na Apae e professor de História. Foi coordenador pedagógico da educação especial na Apae pela SEED/PR e vice-diretor na mesma instituição. De 2014 a 2019 foi professor concursado da SEDUC/SP, para o cardo de professor da sala de recurso, para o atendimento dos estudantes com deficiência intelectual. Desde 2014 é professor concursado pela SEDUC/SP, cargo Sociologia, afastado para as funções de vice-diretor de escola e atualmente é coordenador pedagógico da área de ciência humanas, na EE PEI Prof. Armando Gonçalves. Desde 2014, atua como professor dos cursos de pós-graduação lato sensu, nos cursos de Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual; Educação Especial com ênfase em Deficiência Física; Educação Especial com ênfase em Deficiência Visual; Transtorno do Espectro Autista; Neuropsicopedagogia; Psicopedagogia Institucional e Clínica; Gestão Educacional; Arte e Educação. De 2015 a 2021 foi coordenador do curso de pós-graduação em Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista, pela FAMESC. Desde 2018 é catedrático nos cursos de Administração e Pedagogia. Atualmente é professor do Centro Universitário do Vale do Ribeira e Coordenador do curso de Licenciatura em Educação Especial. Membro do conselho editorial da Revista em Foco. Presidente e fundador da Revista Científica Educação. Avaliador da revista olhar de professor. Avaliador dos cursos de graduação pelo Ministério da Educação (MEC). Autor de diversos artigos científicos acadêmicos para prestigiosas revistas nacionais e internacionais. Autor dos livros: Olhos nos Olhos – novos paradigmas sobre a inclusão na contemporaneidade; Princípios para a Sociologia da

Educação Especial e Inclusiva. Coautor dos capítulos dos livros: formação continuada e o papel do curso de pedagogia: desafios e perspectivas; Alfabetização e letramento: muitos desafios em um só contexto. Atualmente desenvolve pesquisa com estudantes do curso de graduação, com as seguintes linhas: educação especial – deficiência intelectual; currículo funcional para o sujeito com deficiência intelectual; transtorno do espectro autista. Contato: claudiooliveira.pedagogo@gmail.com. CV: http://lattes.cnpq.br/9077468651694064. **Orcid:** https://orcid.org/0000-0003-1411-0174.



Prof. Claudio Delmaschio

Profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras por la Universidad Nacional de Rosario. Profesor en el Profesorado, Licenciatura y Traductorado en Portugués de la Escuela de Lenguas de la Fac. de Humanidades y Artes de la U.N.R. Exdocente del Profesorado de Lengua y Literatura y el Traductorado de Inglés del IES Nº 28 de Rosario. Secretario del Centro de Estudios Españoles de la Fac. de Humanidades y Artes de la UNR. Miembro Activo de La Techné Educativa Asociación Civil Sin Fin de Lucro. Contacto: cdelmaschio@gmail.com.